

O UNIVERSO PUBLICITÁRIO COMO UM VEÍCULO DE APRENDIZAGEM CULTURAL E COOPERATIVA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Marta Isabel Lopes Arrais

**Relatório de Estágio
de Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário**

SETEMBRO DE 2010

**Marta Isabel Lopes Arrais, O
universo publicitário como veículo
para a aprendizagem cultural e
cooperativa na aula de LE, 2010)**
- encadernação térmica -



Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º ciclo do Ensino
Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora
Doutora Ana Matos e da Professora Doutora Fernanda Menéndez

Dedico este trabalho a cada um dos meus primeiros alunos. Por me terem ajudado a aprender a ensinar. Por terem compartilhado as suas vidas comigo, todos os dias dentro da nossa sala de aula. É por vocês que tudo valerá sempre a pena. O meu futuro como professora terá sempre um bocadinho de todos vocês.

Thank you kids.

Os agradezco por todo.

Resumo: Este trabalho é o resultado de uma reflexão pessoal sobre a prática de ensino supervisionada. As reflexões e as conclusões a que me fui conduzindo têm como suporte toda a literatura que referencio na página das referências bibliográficas, uma vez que deste trabalho fazia parte a componente de investigação, bem como a análise da experiência que tive durante o ano de estágio. Sendo a publicidade um dos universos que mais influenciam a nossa vida quotidiana, quis levar esse universo para a sala de aula, para que os alunos sentissem que podiam interferir nele, que podiam reflectir sobre o mesmo criticamente. Outra das componentes que me guiaram foi a componente cooperativa. Queria que os alunos entendessem que ao trabalharem juntos, poderiam aprender mais e melhor. A interculturalidade foi também um conceito que tentei desenvolver e pôr em prática com os alunos, para que aprendessem a olhar para o Outro com respeito, com compreensão. A interculturalidade foi vivida pelos alunos aquando da preparação para a viagem a Londres e, obviamente, durante a estadia na cidade.

Palavras-chave: publicidade, trabalho cooperativo, interculturalidade

Abstract: This work is the result of a personal reflection during and after the work as a trainee teacher. The reflections are based on literature about the subject, once this work as a research component about a specific topic as well as the analysis of the practical component that I experienced during the last year. Knowing that the world of publicity is a piece of reality that influences us the most in a daily basis, I wanted to bring parts of this world to the classroom, so that the students could feel they were part of this world and, as such, they could be able to interfere and reflect critically on this world. The cooperative component was another one that guided my work as a trainee teacher. I wanted students to realize that they could learn best when working together. The intercultural concept was also another concern of mine. I wanted students to reflect on this topic and, consequently, to learn to look at others in a respectful way. This intercultural component was lived and experienced by the students while preparing the fieldtrip to London, and undoubtedly, while being there.

Key-Words: publicity, cooperative work, intercultural

[O universo publicitário como um veículo para a aprendizagem cultural e cooperativa na aula de LE]

[The world of publicity as an engine for the process of learning in a cultural and cooperative way]

[Marta Isabel Lopes Arrais]

ÍNDICE

Introdução	1
I.Descrição das Escolas Cooperantes	2
1. Escola Secundária de Santo André	2
2. Escola Secundária Augusto Cabrita.....	3
II.Observar para além do que se vê	3
III. Avançando na prática lectiva	7
IV. O significado do título	9
V. Planificar: O amuleto da prática.....	11
VI. Actividades e tarefas	13
1. <i>Blog as a learning tool</i>	13
2. <i>Would you go on a gap year to Haiti?</i>	15
VII. Grupos pedagógicos na aula de inglês	18
VIII. Criamos anúncios em Espanhol	21
1. Somos ESAC!	23
IX. Avaliação	24
1. Avaliar para melhorar (Inglês)	24
2. Avaliar para melhorar (Espanhol)	28
X.. Celebramos las navidades.....	30
XI. Retalhos literários na aula de ELE	32
XII. A voz da publicidade.	37
XIII. Mãos colaborativas	39
XIV. Aterrando na Interculturalidade	41
1. Somos mais por não sermos iguais	41
2. Encenando a Interculturalidade	45

Conclusão.....	47
Referências Bibliográficas.....	49
Anexo I.....	51
Anexo II	52
Anexo III	54
Anexo IV	55
Anexo V	56
Anexo VI.....	58
Anexo VII	63
Anexo VIII.....	64

Introdução

O trabalho que se desenvolverá nas páginas seguintes constitui um conjunto de reflexões críticas que foram sendo elaboradas e construídas desde o início da Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol como línguas estrangeiras. As mesmas tiveram e têm como objectivo alcançar conclusões de cariz didáctico e pedagógico, perspectivadas para uma dimensão de carreira profissional futura. As referidas reflexões terão enfoques diferenciados que foram acompanhando o percurso de estágio durante o ano lectivo 2009/2010. Pretende-se, com o presente trabalho, apresentar, analisar e reflectir sobre os aspectos e os momentos mais relevantes neste início de prática lectiva de uma forma clara e objectiva.

Com o propósito de orientar tematicamente a investigação e subsequente reflexão ao longo da prática de ensino supervisionada foi definido um tema. O facto de a publicidade influenciar de forma massificada o mundo actual e, consequentemente, abranger os grupos mais jovens (que serão os nossos alunos) foi decisivo para a escolha do tema. O objectivo seria, portanto, otimizar o texto e a imagem publicitária como uma ferramenta didáctica na aula de língua estrangeira. Acrescenta-se ainda que a constante actualização a que o género publicitário está sujeito será uma forma privilegiada de transportar a autenticidade do mundo real para o contexto da sala de aula. Ao introduzir a publicidade como uma forma de motivar os alunos para intervirem na sociedade em que estão inseridos, descortinam-se diferenças entre o mundo publicitário português, inglês e espanhol, numa perspectiva fomentadora de interculturalidade.

Ao motivar os alunos para o reconhecimento da diferença, é pertinente desenvolver com estes estratégias de trabalho cooperativo, que os incentivem a partilhar e a construir um processo de aprendizagem, muitas vezes encarado como meramente individual, com aqueles que integram consigo a sala de aula: tanto professores como pares.

I.Os primeiros passos na Escola Secundária de Santo André, no Barreiro

Prática de Ensino Supervisionada de Inglês LE

A Escola Secundária de Santo André conta já com trinta anos de existência e, na sequência do desgaste físico já visível, foi seleccionada pela Empresa Parque Escolar com vista a levar a cabo uma série de remodelações, de forma a melhorar as condições espaciais e físicas da mesma. O corpo discente desta instituição integra cerca de 1700 alunos, repartidos pelo regime diurno e nocturno, assim como pelo regime de formação de adultos. A oferta educativa pretende adequar-se às necessidades dos alunos e é constituída por cursos científico humanísticos, cursos profissionais, cursos de educação e formação, 3º ciclo do ensino básico e ensino recorrente por módulos para a Educação e Formação de Adultos. Convém também referir que o Centro de Novas Oportunidades da ESSA está a funcionar desde 2006. Quanto ao enquadramento socioeconómico, este é de crise tanto no concelho como no distrito. Assim, a Escola depara-se com bastantes casos de alunos que necessitam de apoio a este nível.

O Projecto Educativo de Escola pauta-se pela iniciativa, pelo rigor, pela disciplina e pelo sucesso. A objectivação destes valores obriga a um processo globalizado de autoavaliação e reflexão sobre o cenário educativo, como um ponto de partida para poder intervir no mesmo de forma a melhorá-lo. Desta forma, e com o objectivo de ajudar os alunos a alcançar sucesso, teceu-se um plano de acção estratégico, no qual se destacam as funções dos vários serviços e recursos educativos. Temos como exemplo o SPO (Serviço de Psicologia e Orientação Escolar), o Núcleo de Apoio Tutorial (que ajuda o aluno a melhorar as suas estratégias e hábitos de estudo, ao mesmo tempo que lhe garante um tempo de apoio individualizado), bem como o Serviço de Apoio e de Acção Social (trabalhando para suprir, o mais possível, as dificuldades económicas dos alunos).

Ainda que o núcleo de estágio estivesse repartido e a decorrer em duas escolas distintas, foi, sem dúvida, enriquecedor conhecer e intervir em duas realidades lectivas diferentes mas, de alguma forma, complementares. A primeira escola que conheci foi a Escola Secundária de Santo André, no Barreiro, onde decorreria a Prática de Ensino Supervisionada de Inglês. “Humana” seria a palavra que escolheria para descrever esta escola, se assim me fosse pedido. Esta humanização fazia-se sentir entre os vários elementos integrantes da comunidade educativa, traduzindo-se numa atmosfera calorosamente sorridente e acolhedora.

Os primeiros passos na Escola Secundária Augusto Cabrita, no Barreiro.

Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol LE

A Escola Secundária Augusto Cabrita é relativamente recente, se a compararmos com outras escolas do concelho. Entrou em funcionamento no ano lectivo de 1987/1988 e, ficou, mais tarde, a ser conhecida como a Escola Cor-de-Rosa. A necessidade de dar à escola uma identidade que espelhasse a marca de alguém que tinha contribuído para enriquecer o mundo das artes, das letras e da música, levou à escolha do nome do fotógrafo, poeta e músico Augusto Cabrita que acabou por ser o reflexo da identidade da, actualmente, Escola Secundária Augusto Cabrita.

O Projecto Educativo desta instituição tem linhas orientadoras bastante definidas, sobre as quais se constroem objectivos: Saber Estar, Saber Fazer e Saber Ser. É através da interiorização destes “saberes” que se pretende que os alunos se tornem cidadãos activos. Caberá, pois, a todos aqueles que fazem parte desta comunidade educativa, contribuir para que tal aconteça, ajudando os alunos a crescer em sabedoria e em solidariedade. A solidariedade é uma face bastante visível da instituição. Face aos problemas socioeconómicos dos alunos (e também da comunidade social que circunda a instituição), criou-se em 2005/2006, pelos professores e funcionários da instituição, a Liga Dos Amigos da ESAC, sendo esta uma instituição de solidariedade sem fins lucrativos, mais direccionada para a comunidade escolar, existindo numa tentativa de minimizar os problemas e carências dos que a integram e dela fazem parte.

A Escola Secundária Augusto Cabrita seria, portanto, a segunda escola que me acolheria e onde decorreria a Prática Supervisionada do Ensino do Espanhol. A palavra “rigor” seria, sem dúvida, a que escolheria para caracterizar esta instituição, onde todos parecem pautar-se por este valor, como uma forma de otimizar a autonomia e o sucesso de todos os alunos. A escola que quer que os alunos aprendam a aprender e a pensar sobre o que aprendem e sobre o que são.

II - Observar para além do que se vê.

A observação surgiu como uma das partes preparatórias fundamentais para o futuro avançar na prática lectiva. O processo de observar é muito mais exigente do que, à partida, se pode pensar. Observar é, primeiro que tudo, permitirmo-nos a consciencialização da necessidade de ver mais além. De pensar mais além. De projectar conclusões e reflexões críticas a partir do que se observa. A tendência para observar

tudo, para perspectivar o que se observa, sem método pré-determinado e de uma forma globalizante, pode levar-nos a uma falsa observação, conduzindo-nos inevitavelmente à formulação de juízos precipitados e baseados apenas num momento. Ao reflectir sobre o processo de observar, percebi que este só faria sentido se a este estivessem subjacentes objectivos muito concretos; filtrar o que observava passava, pois, por concentrar-me numa das várias possibilidades de observação. Posso afirmar que as *observation tasks* de Scrivener (2005) me ajudaram a formular parâmetros de observação e a torná-los flexíveis, de forma a adequá-los ao que queria observar numa aula específica. A observação tornou-se assim um instrumento de reflexão crítica precioso e indispensável para o meu crescimento como docente, assim como uma forma de discutir, em conjunto, o que podia ser alterado ou mantido perante a análise e as conclusões que, em seminário, partilhávamos com a nossa orientadora:

Doing tasks like these can help an observer to focus more clearly on what is happening in a lesson. They may provide useful information or insights for personal reflection or for a post-lesson discussion with the teacher. This does not imply that “evaluation” or “criticism” is required. Observation and discussion are learning tools for the observer and the teacher. In the right environment, where both people are respectful and supportive for each other, and where there is a clear agreement to be honest, then a post-lesson discussion can be invaluable as a way of moving forward. (Scrivener, 2005: 381)

Para melhor ilustrar a importância desta fase de observação, talvez seja pertinente considerar alguns exemplos práticos, remetendo para as grelhas de observação em anexo ([anexos 1 e 2](#)). Ao observar as aulas de Inglês da Dra. Filipa Campos, concentrei-me algumas vezes na forma como abordava a produção de erro pelos alunos. Relacionado com este tópico está o receio de errar ao arriscar falar numa língua que não é a sua. Quando um dos alunos se recusou a falar em inglês por ter medo de errar e de ser objecto de troça dos colegas, a professora garantiu-lhe que ali ninguém iria ser penalizado por errar, por tentar. E, desta forma, acabou por incentivar o aluno a participar em inglês, encorajando-o a fazer um esforço para ultrapassar o receio inicial. Um outro exemplo que me marcou pelo facto de reflectir uma estratégia para lidar com comportamentos potencialmente perturbadores na sala de aula e que acabou por resultar foi a opção, por parte da professora da turma, de permitir a um aluno desempenhar o papel de professor, fazendo-o sentir-se importante naquele momento, fazendo-o sentir-se responsável por aquele momento da aula, em que decidia quem seria o próximo a responder, em que se sentia a gerir uma aula que também lhe pertencia. Desta forma, a professora conseguiu travar o comportamento desestabilizador e perturbador do aluno que estava empenhado em desafiá-la, co-responsabilizando-o pelo decorrer da aula.

Quando entramos numa sala de aula com o intuito de observar o que se passa dentro dos seus limites, sentimo-nos relativamente protegidas e confortáveis, uma vez que somos uma espécie de espectadores. Quando chegamos à sala de aula, podemos cair no erro de olhar para a turma como um todo e não como um conjunto de seres individuais, em interação, com os seus medos, sentimentos, expectativas e necessidades (seja como estudantes ou como cidadãos em formação). Enquanto observava, sem ter tido ainda a experiência de dar uma aula, comecei a tentar concentrar-me em determinados pormenores, em momentos específicos. Alguns desses detalhes podiam não ter mais do que a brevidade de um momento, contudo, alguns deles poderiam vir a influenciar a atitude daquele aluno. Se um aluno manifesta o medo de se expressar oralmente em inglês, temendo algum tipo de juízo ou avaliação depreciativa, e a sua professora lhe garante imediatamente que não será julgado pelos seus erros, mas sim valorizado pelo seu esforço e pelo facto de tentar, este momento será, sem dúvida, decisivo para o processo de aprendizagem daquele aluno (bem como dos que partilhem com ele esse mesmo medo). No entanto, é fácil perceber que este receio de ser criticado ou julgado não desaparecerá instantaneamente. É precisamente por isso que foquei uma das minhas observações no silêncio dos alunos. Os alunos *silenciosos* não têm normalmente a iniciativa de participar na aula, não necessariamente porque tenham preguiça ou porque não saibam a resposta, mas sim porque não querem sentir-se expostos. Através da interpretação do silêncio que fui observando nestes alunos pude concluir que estes se sentem enfraquecidos perante a facilidade de outros alunos. Assim, acabam por comparar-se aos seus colegas, menosprezando e desvalorizando a sua atitude em aula. Sentindo-se desvalorizados relativamente aos outros, ser-lhes-á mais fácil cercarem-se do conforto de não tentarem sequer participar. No entanto, quando interpelados pela professora, partilham o seu trabalho, depressa se interrompem para acrescentar que não está suficientemente bom, que não conseguem, que não sabem. O facto de, através da observação, nos termos consciencializado, como professoras, desta situação, levou-nos a esboçar formas de operacionalizar soluções. Para além de redobrar a atenção quanto à necessidade de incentivar os alunos a participar, dando-lhes sempre o feedback imediato pela sua tentativa, pensou-se ainda em propor alguns destes alunos para aulas de apoio tutorial, onde poderiam expressar-se mais descontraidamente, sem sentir a pressão do grupo. Com o incentivo da Dra. Filipa Campos, comecei a dar estas aulas de apoio, variando o tipo de actividades e exercícios que fazia com as alunas. Sondei-as sobre as suas dificuldades a Inglês e disseram-me que o mais difícil era falar.

Assim, utilizávamos a língua inglesa para discutir assuntos previamente discutidos nas aulas ou assuntos do interesse das alunas. Estas aulas surtiram um efeito bastante positivo nas duas alunas que participavam assiduamente nestas aulas, aumentando a sua confiança, motivação e auto-estima, com consequências positivas no aproveitamento de ambas.

No que respeita ao processo de observação das aulas de Espanhol, não poderei compará-las com as que observei de Inglês, uma vez que o contexto de aprendizagem destas línguas foi completamente diferente. Se, por um lado, os alunos de Inglês estavam já no nível 7 da língua, os alunos de Espanhol estavam ainda num nível inicial. De modo que não lhes faltava motivação para a aprendizagem do espanhol. Não por estarem a iniciar esta língua, mas sim por esta lhes ser apresentada como uma novidade, como algo que, mesmo sem saberem, já dominavam. O que também contribuía para fazer crescer a auto-estima dos estudantes era o facto da Dra. Josete Oliveira dizer tudo em espanhol e os alunos perceberem praticamente tudo. Esta sensação de que, mesmo estando a iniciar o estudo de uma língua, já a compreendiam foi algo observável nas reacções dos alunos. Esta motivação para a aprendizagem do espanhol foi cultivada pela professora da turma (refiro-me agora à turma de 10º ano, nível I) logo a partir das primeiras aulas da disciplina. A professora falou em espanhol e questionou os alunos sobre o facto de a terem compreendido. Perante a resposta afirmativa destes, a professora leva os alunos a concluir que, mesmo antes de começarem a estudar esta língua estrangeira, já tinham conhecimentos prévios. Transmitiu, assim, aos alunos uma confiança que os ajudará a desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem do novo idioma. Contudo, Sonsoles Fernández (2003) alerta-nos para o perigo da facilidade inicial sentida pelos alunos aquando do contacto com a nova língua se poder transformar em obstáculo:

No hay duda de que se trata de un factor de facilitación que alimenta la motivación y el éxito, no sólo por las semejanzas de las lenguas (...). Sin embargo, esta facilidad se convierte en dificultad cuando los alumnos no perciben las diferencias sutiles y constantes entre las dos lenguas, así como fomentar el desarrollo de estrategias personales que ayuden a superar las inevitables interferencias. (Fernández, 2003: 25)

Através da observação das aulas da nossa orientadora, concluí que o professor de Espanhol LE com alunos portugueses tem também o papel constante de mediar esta noção de aparente facilidade. O professor depara-se, inevitavelmente, com a interferência da língua materna do aluno no processo de aprendizagem da LE. Tratando-se de duas línguas demasiadamente próximas, o professor terá que preocupar-se em

desfazer e desconstruir (sempre a par e passo com os alunos) a ideia fabricada e estereotipada de que o espanhol será fácil pelo simples facto de se assemelhar ao português. Os alunos deverão ser conduzidos num processo de aprendizagem que os fará entender e concluir, através das suas próprias experiências de contacto com a língua em questão, que o espanhol não deve ser comparado com o português, mas sim entendido como uma língua com uma personalidade própria, independente. Como qualquer outra.

Parece-me pertinente incluir um exemplo bastante concreto da observação de aulas referindo-me, neste caso particular, à turma de 11º ano, nível II, inicial. O método adoptado era o *enfoque por tarefas*, que privilegia um uso da língua como ferramenta para atingir um objectivo, para cumprir uma tarefa. Parece-me importante referir ainda que uma das estratégias utilizadas pela professora é o método da descoberta. Quando, em Outubro, se iniciava o estudo do *subjuntivo*, os alunos eram incentivados a descobrir de forma indutiva, a regra subjacente à utilização correcta deste modo. Mais do que descobrir a regra, era importante reconhecer a utilidade prática deste novo conteúdo gramatical. Assim, a professora diz aos alunos que até já utilizam o conjuntivo mesmo sem saberem e que estudar este modo tem um objectivo linguístico e discursivo, sendo mais do que uma fórmula a memorizar. Os alunos constroem assim frases contextualizadas e adequadas à realidade (de acordo com a unidade temática que estavam a estudar na altura), pensam sobre a regra e só depois obtêm a confirmação da professora.

III - Avançando na prática lectiva

O progressivo e gradual caminho de avanço na prática lectiva, caracterizou-se pelo crescimento profissional e pessoal que, com os meus alunos, percorri. As primeiras aulas dadas foram, sem dúvida, as mais exigentes. Concluí que, por muitas observações que fizéssemos, a prática estaria sempre desfasada do que podíamos imaginar como previsível. Claro que o processo de observação constitui, sem dúvida, um período preparatório essencial e auxiliador na construção de hábitos de reflexão. O processo de observação despertou-me para a importância de reflectir sempre sobre cada aula, sobre cada plano, sobre cada estratégia, sobre cada actividade, assim como a reflexão e a análise do impacto que se manifesta nos alunos depois de pôr em prática seja o que for. O processo de observação ajudou-me a reflectir sobre a prática lectiva de duas

professoras diferentes, ao mesmo tempo que me permitia adoptar esses mesmos hábitos reflexivos na minha própria prática lectiva. O olhar sobre a prática lectiva que iniciava era um olhar desperto e atento. A aprendizagem iniciava-se e tornava-se, gradualmente, essencial. Foi muito importante aprender a ensinar. E aprender a ensinar só se aprende ensinando, praticando. O distanciamento dos primeiros meses de docência permite que descubra uma verdade que contribuiu para que crescesse em termos profissionais. Um excerto do diário que foi sendo escrito à medida que avançava no caminho de professora estagiária é um reflexo muito fiel do que se pretende referir:

The class of Tuesday was not my first class but I felt like it was. I was nervous, anxious, thinking that I might have been too ambitious on planning; when we are planning, we are always able to make anything possible but when we arrive to the classroom, the safety that the process of planning includes and gives disappears and, suddenly, we can be facing the unexpected. On Tuesday I was too focused on accomplishing the plan; I wanted to give students everything at the same time: I wanted and expected them to be motivated, to identify themselves with the subject, to cooperate with each other and with me as well, to feel comfortable enough to participate and give their opinions (feeling that I was interested on what they had to say). However, this didn't happen exactly as I was expecting: students were too noisy; the activity of thinking about the preferred brands was confusing, they wanted to share their preferences and choices all at the same time and I felt that I couldn't manage to address and to reach every student's claim. And even worse, I felt I was starting to lose control of my class. I felt there was a distance between us and that distance (created by myself as a result of being too worried about my performance and my fears at that precise moment) made me forget what my role was: to make part of that class, to let myself be included and involved and not building a protective wall between myself as a teacher and my students. I could say that the class was not good enough because I was still lost and students were feeling that. The class ended and I felt frustrated because I couldn't reach them and I felt they were judging and testing me. It can be said that this "first" assessed class had only a half of what a class needs to have. The students were there but the teacher was not. November 2010. (Trainee teacher's log)

Nas aulas que se seguiram a esta, foi fácil concluir que o professor não podia estar sempre tão centrado em si e na sua presença, naquilo que queria dar e não conseguia. Ser professor não passava só por cumprir um plano e esperar que ele fosse aceite pelos alunos. Ser professor passava por fazer sentir aos alunos que aquela aula tinha sido preparada a pensar neles e que, por serem eles os protagonistas, podiam e deviam intervir nela de forma mais activa, dando-lhes o espaço e a liberdade que também são necessários para o sucesso de qualquer aprendizagem. A frase que tantas vezes fomos ouvindo no decorrer deste ano lectivo - *os alunos são a primeira e última razão de se ser professor* - começava a fazer cada vez mais sentido e queria que, nas aulas, os alunos pudessem sentir que eram importantes. Tudo o que foi vivido em contexto de sala de aula foi absorvido como aprendizagem, como experiência, como reflexão, como verdade nova, como motivo para continuar. Aquilo que mais realiza um professor é o testemunhar do crescendo na evolução dos alunos, não havendo nada mais gratificante do que reconhecer que os alunos estão felizes por aprender, estão empenhados em fazer

um esforço para serem melhores, estão também cheios de verdades valiosas que acabam por nos ensinar muito. Acreditar é uma das palavras que marca o início de uma carreira como professora estagiária. O professor deve, pois, acreditar que pode contribuir para conduzir os alunos para uma aprendizagem autónoma e de sucesso dentro de uma sala de aula. Quando acreditamos, um aluno que antes dizia “não sei” pode passar a dizer “vou tentar”. Quando acreditamos e expressamos confiança, fazemos com que o aluno acredite em si também e na sua capacidade para aprender melhor. Acreditar que para cada um dos alunos existem expectativas diferentes. Acreditar que podemos (mesmo) fazer a diferença e motivar um grupo de alunos carente de motivação (mesmo que seja só por um dia). Ser professor é acreditar em cada um dos nossos alunos, é valorizar o que nos possam dar, fazendo-os acreditar que o pouco que eles julgam que dão, pode ser significativo no processo de aprendizagem. Ser professor é acreditar na escola e na sala de aula como lugares privilegiados de partilha de experiências, conhecimentos e valores. Ser professor é tentar mostrar aos alunos que o futuro pode ser menos escuro se tentarem fazer parte dele com tudo o que têm de melhor tirando partido das aprendizagens que a escola lhes oferece.

IV - O significado da escolha da publicidade como um veículo intercultural e cooperativo na sala de Língua Estrangeira

Antes de desenvolver de forma mais aprofundada o tema que me propus trabalhar em sala de aula e que constituiu igualmente o motor da minha investigação pessoal, parece-me pertinente esclarecer quais os objectivos que nortearam a minha prática pedagógica e os motivos que me levaram a optar por este tema em particular. As três palavras que regem esta reflexão sobre a prática - “publicidade”, “interculturalidade” e “cooperação” - estão intimamente relacionadas e acabam mesmo por se complementar. Sendo a interculturalidade um valor para o qual todos devem contribuir (professores e alunos), sendo a interculturalidade um caminho para o ensino das línguas, os percursos deste terão que ser trilhados por professores e alunos. A interculturalidade não passa, apenas, por reconhecer a existência de outras culturas, o objectivo está, sim, na construção de um entendimento informado sobre as mesmas, na capacidade de ver o outro com o olhar livre de preconceitos, na capacidade de negociar a compreensão:

The language learner becomes *plurilingual* and develops *interculturality*. The linguistic and cultural competences in respect of each language are modified by knowledge of the other and contribute to intercultural awareness, skills and know-how. They enable the individual to develop an enriched, more complex personality and an enhanced capacity for further language

learning and greater openness to new cultural experiences. Learners are also enabled to mediate, through interpretation and translation, between speakers of the two languages concerned who cannot communicate directly (Council of Europe, 2001: 43)

O trabalho cooperativo poderá constituir um meio que favoreça a interacção entre pares e a aceitação do Outro através da necessária mediação de diferentes pontos de vista e opiniões, o que poderá favorecer a construção de uma sala de aula intercultural. Os alunos poderão compreender que está ao seu alcance enriquecer aquilo que são como seres individuais através do que os outros lhes podem ensinar e, poderão trabalhar para aprender de uma forma mais completa, mais ampla. Calderon (Apud Christison, 1990: 6) define o conceito de aprendizagem cooperativa:

Cooperative learning can be defined as a strategy for the classroom that is used to increase motivation and retention, to help students develop a positive image of self and others, to provide a vehicle for critical thinking and problem solving, and to encourage collaborative social skills (Calderon, 1987)

Assim sendo, ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades cooperativas e colaborativas obrigará a que o seu processo de aprendizagem se faça também através dos outros, daquilo que pensam, das suas diferenças e opiniões.

A publicidade surge assim como uma representação do mundo e da sociedade que os alunos serão desafiados a interpretar e a transformar, a retocar, a adaptar, a reutilizar partindo das suas visões do mesmo e ganhando consciência dessas representações criticamente. A publicidade surge ainda como o ponto de partida para interagir em inglês, através da interpretação e discussão do que através dela se vê. É curioso notar como a publicidade e o texto visual são vistos por Corbett (2003) como um tipo de material que potencia a activação das competências que permitem um processo de aprendizagem intercultural:

Teachers can therefore usefully exploit the potential of visual images to construct messages, often in association with verbal text. The exploitation of visual aids to foster critical cultural awareness is particularly attractive because it extends practices familiar to teachers who currently use images to promote comprehension and to generate spoken and written English. By moving from understanding to more explicit modes of interpretation, however, we move our students into the area of intercultural learning. (Corbett, 2003: 165)

Assim, seleccionarei objectivos orientadores que me ajudassem a operacionalizar o trabalho em sala de aula. Passo então a enumerá-los: explorar materiais e recursos autênticos, pertencentes ao universo publicitário tanto na língua inglesa, como na língua espanhola, utilizando-os numa perspectiva de intra e interculturalidade; interpretar com os alunos este tipo de materiais (publicidade em versão papel, anúncios televisivos, vídeos, cartazes) envolvendo-os em diferentes dinâmicas de trabalho e interacção (trabalho de grupo e trabalho de pares) e promovendo modalidades de trabalho

cooperativo; compreender a publicidade como um veículo de transmissão de mensagens precisas e directas que, fazendo parte do quotidiano dos estudantes, (de forma, às vezes, inconsciente) quase lhes exige que também neste intervenham e dele façam parte; criar textos publicitários originais, desenvolvendo a capacidade cívica e responsabilidade social dos estudantes permitindo que participem, de forma mais pessoal, num universo que diariamente os rodeia; explorar anúncios de modo a tirar partido das capacidades de cada aluno na sua individualidade, ajudando-os e incentivando-os a desenvolver uma indispensável consciência intercultural. Tendo delineado estes objectivos, teria que me permitir ser flexível o suficiente para os moldar consoante as necessidades tanto em termos de currículo como em termos de tarefas e actividades a desenvolver com os alunos. No entanto, e ainda que este tema me tenha acompanhado nas minhas escolhas, desafios e reflexões, é importante salientar que o meu objectivo maior (que também abarcava todos estes) não era apenas cumprir fosse o que fosse, mas sim adaptar as minhas expectativas ao que era possível, à realidade educativa que encontrei, tendo a humildade suficiente para querer que aqueles que partilhavam comigo esta experiência (e que, indubitavelmente, a tornavam possível) construíssem comigo cada passo. Assim, a partir do momento em que me vi dentro de uma sala de aula, os objectivos deixaram de ser solitários. Deixaram de ser meus para serem, também, dos meus alunos. Pretendo, assim, clarificar que os objectivos acima enumerados não foram metas fechadas ou ideais apenas, mas, pelo contrário, foram metas realizáveis.

V- Os momentos que, ao ensinar, me ensinaram. Subindo os degraus do ensino.

Planificar: O amuleto da prática.

O processo de planificar as aulas tornou-se, claramente, o amuleto da prática. Se é verdade que numa fase inicial da prática lectiva este parecia ser o processo mais moroso e mais difícil, à medida que se insistia em melhorar cada plano (tendo sempre em conta o que ia sendo apontado e referido pelas orientadoras) ia conseguindo avançar nas conclusões relativamente à planificação das aulas. O processo de planificar tinha que ser encarado como uma sombra positiva de cada aula dada, ou seja, em cada aula tinha que ser visível e transparente esse processo precedente da planificação. A verdade é que a planificação não pode dissociar-se da aula que é dada, uma vez que esta acaba por reflecti-la, uma vez que esta é uma continuação da mesma. Pode mesmo afirmar-se que a aula dada começa muito antes do momento em que se rompe sala de aula adentro. A

verdade é que a aula começa quando se inicia o processo de preparação, de planificação. Descobrir o objectivo de planificar uma aula passou também por ultrapassar essas primeiras dificuldades em fazê-lo, em concretizá-lo. E foi a partir das dificuldades em fazer corresponder o tempo planificado ao tempo útil de aula, em obter dos alunos a reacção esperada, em ter sucesso em cada uma das actividades idealizadas, em adequar o plano à aula específica que ia ser suportada por este, que foi possível perceber a relevância de cada um dos aspectos a descrever e a referir no plano. O desfasamento entre as planificações que se preparava e as aulas que dava faziam-me temer a possibilidade de estar comprometer a qualidade do meu trabalho. No entanto, e à medida que ia planificando e leccionando as respectivas aulas, fui percebendo que a aula não é nem pode ser escrava da planificação. Percebi que a planificação não é um documento rígido que deve seguir-se à risca. Percebi que a relação de dependência entre planificação e aula dada era a chave para ser bem sucedida em ambas as partes do processo. E por esta relação de dependência quero dizer que a planificação que eu preparava e fazia dependia da aula que queria dar e não o contrário. A aula não podia depender apenas e somente da planificação. Seguir apenas, e reforço esta última palavra, e só o plano de aula seria o mesmo que cegar em relação a todo um contexto de sala de aula iminente e nem sempre previsível. Assim, posso dizer que a planificação era indispensável para dar qualquer uma das aulas, mas o seu sucesso nem sempre dependia dela. E era a essa imprevisibilidade que era preciso estar atenta. Era nessas situações e margens escorregadias a que tinha que dar espaço e abertura aquando da execução do meu plano. E fazê-lo passava por não permitir que o meu plano fosse cerrado, passava por deixar um espaço em branco para os eventuais desvios no percurso, para a necessidade de, no momento, conduzir a aula por um rumo que não tinha sido o rumo do plano. Scrivener vai ao encontro deste raciocínio, referindo que o processo de planificação é um processo que implica pensar e reflectir. E confirma ainda que a planificação deve ser flexível o suficiente para se ajustar aos estudantes a quem se dirige: “Prepare thoroughly. But in class, teach the learners, not the plan. What this means is that you should be prepared to respond to the learners and adapt what you have planned as you go, even to the extent of throwing the plan away if appropriate” (2005: 109). Talvez seja agora pertinente justificar a escolha da palavra “amuleto” para associar à prática lectiva, à prática de dar aulas. Segundo o *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa* de António Morais e Silva (1990), a palavra “amuleto” associa-se a *virtude de afastar doenças ou de preservar de perigos, malefícios*. E essa função de

preservar do perigo de não saber como conduzir uma aula, de não lhe adivinhar um rumo pertence à planificação. É a rede, o fio condutor, um instrumento que guia. Mas como qualquer rede ou fio condutor também a planificação é falível no sentido de não lhe ser possível estar congelada à sombra de um percurso só. A planificação, tal como a aula em si, é feita a pensar nos alunos, no que precisam de agarrar para aprender determinado item, no que necessitam para ver melhor o caminho da sua própria aprendizagem. Assim, é uma espécie de leme cujo movimento e condução caberá ao professor gerir, mas consoante as necessidades e as exigências reveladas e pedidas pelos alunos naquela aula e perante um problema específico. Concluindo, o professor não deve ser devoto do plano de aula. Este só faz sentido se for também tocado pelos alunos, ainda que nem sempre percebam que o estão a fazer. Deve garantir que os seus planos não passam disso mesmo: planos. Que podem ou não ser adaptados, caso haja um motivo maior que o justifique.

VI - As tarefas e actividades

1. *Landing in English with our own short-stories* – The blog as a learning tool

Nas últimas aulas do primeiro período lectivo quisemos lançar um desafio aos alunos. Apesar de iniciado ainda na última fase do primeiro período, este projecto seria continuado no início do segundo. Perante a necessidade de ajudar os alunos a desenvolverem as suas capacidades de escrita em inglês, resolvemos elaborar um plano de acção que os responsabilizasse pela tentativa individual de tentarem melhorar. Sabíamos, por já nos ter sido dito por eles, que o processo de escrita era encarado pelos alunos como um processo limitativo, uma vez vendo-se confrontados com as suas próprias dificuldades, especialmente se os alunos estivessem habituados a escrever sobre um tema determinado e quase nunca sobre aquilo que os interessava, facto que poderia constituir-se como desmotivação no que respeita ao processo de escrita. Percebemos que o processo de escrita deveria ser um processo que fosse ao encontro dos interesses dos alunos e que deveria igualmente valorizar-se pelo processo de construção e de estruturação e não apenas enfatizar-se o valor pelo resultado final. Assim, a ênfase desta actividade não seria o texto em si, mas sim todo o processo que tinha conduzido à existência de um texto com sentido. Além disso, ao preferirmos sempre uma abordagem colaborativa da aprendizagem, concluímos que o mesmo processo de escrita não deveria ser solitário nem totalmente individual. Desta forma, os

alunos seriam também responsáveis pelo trabalho construído e elaborado pelos seus colegas de turma. Obviamente que, para que tal fosse concretizável, era necessário que os alunos entendessem o processo de escrita como um processo de colaboração. Este era, precisamente, o primeiro passo do processo: que os alunos entendessem o processo que envolvia a escrita como um processo que podia ser criativo, que podia traduzir aquilo que pensavam, que imaginavam (quer fosse ficção ou real). De que forma poderíamos então activar um processo de escrita nestes moldes? Várias actividades foram planificadas e realizadas para que tal fosse possível. A primeira técnica de activação deste processo de escrita criativa seria o texto visual, mais concretamente anúncios publicitários. Os estudantes seriam primeiramente incentivados a descrever, em inglês, aquilo que viam, aquilo que as imagens apresentadas lhes transmitiam. Esta primeira actividade seria fundamental para conduzir os alunos na descrição e interpretação do texto publicitário e, simultaneamente, explorar vocabulário e estruturas que viriam a ser necessários nas fases posteriores de escrita. A verdade é que as imagens escolhidas teriam o poder de despertar nos alunos reacções e respostas diversas e, este tipo de reacção é reconhecido por Harmer, quando escreve sobre as tarefas que podem associar-se à redacção de histórias: “Pictures are really useful ways to prompt students into writing stories. There are a number of tasks which students can be asked to undertake [...] students can be given a picture and a headline or caption and asked to write a story which makes sense” (2004: 69). Após discutirem oralmente as várias ideias que tinham sobre as imagens apresentadas, os estudantes teriam agora que escrever algumas notas sobre o que haviam visto e sobre o que tinha sido discutido até então. Depois destas duas primeiras etapas do processo de pré-escrita, ser-lhes-ia então proposto que escrevessem uma *short-short story* que tivesse como base as imagens observadas previamente e as respectivas notas apontadas por cada um. Na mesma aula, os estudantes teriam acesso a uma folha em branco e a um lápis. Teriam que incorporar o papel de escritores e, como escritores que eram, ser-lhes-ia permitido escrever livremente sobre o que tinham imaginado ao ver as imagens, abstraindo-se das formalidades que normalmente associavam ao processo de escrita. Escrever simplesmente, perpetrando uma tentativa de esquecer o receio de serem julgados pelos outros, pelas professoras. Esta tarefa que os conduziria a escrever um texto integral tinha também uma vertente colaborativa. Os alunos escreveriam, então, um primeiro rascunho e, quando o terminassem, esconderiam o final que tinham dado à sua história individual e, seguidamente, trocariam as suas histórias com as dos colegas de turma. Ao

terem, nesse momento, o papel de leitores, deveriam sugerir ideias ao autor da respectiva história, para que este a pudesse melhorar e terminar. Não teriam que se concentrar exclusiva e exaustivamente no todo da história-rascunho mas sim num pormenor da mesma que, na sua opinião, precisasse ainda de ser melhorado. Para esta tarefa destaca-se a importância das novas tecnologias da informação e da comunicação através do blog da turma, inaugurado pela actividade que aqui se descreve. As histórias seriam então postadas no blog e todos os alunos teriam que comentar pelo menos duas das histórias, dando aos colegas o seu feedback escrito sobre as mesmas. Depois de terem experimentado e partilhado este processo de escrever uma história, era agora necessário pensar sobre a estrutura que deviam ter as histórias deste género literário (neste caso específico, as *short-short stories*). A estrutura formal deste tipo de texto não seria dada aos alunos mas sim descoberta por eles; e, à medida, que fossem especulando sobre a mesma teriam a confirmação do que era esperado quando se escrevia uma história deste género. A estratégia utilizada para que os alunos construíssem a história foi uma estratégia indutiva tanto no que respeita a criatividade como as técnicas que seriam necessárias para escrever uma história. Justifica-se assim o facto de terem tido acesso à estrutura formal deste género literário apenas numa fase mais avançada do processo, para que pudessem pensar sobre ela previamente, para que pudessem experimentar a escrita sem restrições, de forma livre. Depois de o fazerem, ser-lhes-ia mais fácil ajustar os pressupostos formais, desta vez não como uma imposição mas como um elemento que enriqueceria a história em si. As histórias foram conduzidas pelos próprios alunos e a diversidade do produto final mostrou-nos que a criatividade passa por permitir liberdade de interpretação e de pensamento. A criatividade, ao ser trabalhada e induzida desta forma, seria moldada por cada um dos estudantes de uma forma individual mas, ao mesmo tempo, colectiva, uma vez que tinha previamente negociado e incorporado no conteúdo os comentários dos colegas e das professoras (ver anexos 6 e 8)

2. Would you go on a gap year to Haiti?

Trazer o mundo para dentro da aula de Inglês

Esta questão impulsionou a didáctica sobre *Gap years*. Começávamos um novo módulo e, como sempre, um dos grandes objectivos era construir a unidade didáctica a partir de materiais autênticos. Esta necessidade de autenticidade era uma forma de aproximar a

aprendizagem do inglês do seu contexto real, uma forma de tornar a aprendizagem mais útil, capaz de reflectir contextos verdadeiros de utilização da língua. O carácter autêntico da unidade didáctica sobre a qual se reflectirá foi aprofundada pelo facto dos materiais terem o carácter vivo e actual do que se passava no mundo nesse preciso momento. O sismo que assolou o Haiti foi trazido para a aula de língua estrangeira com o objectivo de reflectir sobre a abordagem feita até então pelos media a nível internacional, com o intuito de consciencializar os estudantes para o poder avassalador dos meios de comunicação e para a forma como este tipo notícias trágicas era trazido até nós diariamente. Em Portugal, as televisões enchiam-se de imagens dramáticas marcadas pela destruição e deixavam-nos boquiabertos com a descoberta da miséria extrema que se havia instalado algures num lugar muito distante de nós. Os estudantes eram também confrontados com este tipo de notícias e imagens todos os dias mas, inevitavelmente, também eles falavam do assunto como algo que estava muito longe, do lado de lá do ecrã. Quisemos então trazer para a sala de aula a informação transmitida pela BBC, incentivando-os a comparar a forma diferente (ou não) de lidar com este tipo de informação no país em que habitavam e num dos países onde se fala a língua sobre a qual têm vindo a construir um processo de aprendizagem. Esta comparação cultural permitir-lhes-ia confrontar de forma crítica o tipo de tratamento dado pelos media quando se trata de uma catástrofe. Outros dois grandes objectivos da unidade didáctica em questão seriam: discutir as várias possibilidades de carreiras profissionais futuras (tanto através da escrita, como da interacção oral), opinar sobre o *gap year* de sonho e, ao desenvolverem um processo de consciencialização sobre o que estava a passar-se no Haiti, justificar e argumentar a favor ou contra o desafio hipotético de fazer um *gap year* no Haiti. É conveniente referir que para argumentar e para opinar sobre um assunto é necessário saber o suficiente. Essa foi precisamente uma das fases da unidade: a de procurar informação sobre o Haiti, a de pensar sobre a história daquele povo, estimulando uma atitude de curiosidade e até de empatia, capaz de induzir à autonomia através de uma pesquisa a nível mais individual. Ao confrontar as informações que já sabiam de antemão e outras que foram descobrindo, os estudantes seriam desafiados a ouvir um *Earthquake appeal*, a ler alguns testemunhos de voluntários que estavam no terreno, a ver as notícias sobre o tema na BBC. As opiniões sobre os média britânicos e portugueses divergiam: enquanto uns acreditavam que tudo era exageradamente dramático em Portugal, outros diziam que, tendo em conta o cenário, não podia ser de outra forma mas, mesmo assim, parecia que as imagens mais chocantes eram sempre as

preferidas pelos media. A abordagem dos media britânicos foi considerada igualmente directa mas mais proactiva, uma vez que o tom das notícias (tanto ouvidas como lidas) eram sempre de incentivo ao auxílio, de encorajamento e solidariedade. Os estudantes concluíram ainda que os próprios média tinham consciência de que enquanto o assunto latejasse, os haitianos não abandonariam os ecrãs; mas, assim que o assunto fosse ultrapassado, facilmente deixariam cair o que se passara no esquecimento. Trazer o mundo e o Haiti para dentro da sala de aula ajudou os estudantes a usar a língua inglesa para discutir sobre um assunto que parecia dizer respeito a todos; incentivou-os a ser críticos em relação ao que ouvem e vêem todos os dias, aumentando a consciência de que, mesmo perante a possibilidade de manipulação de informação, cabe-lhes a eles desenvolver competências de autonomia suficientes para querer saber mais e procurar mais do que aquilo que lhes é dado. Foi fácil concluir que, depois de uma discussão tão controversa como esta, os estudantes estavam mais aptos para falar do Haiti numa perspectiva mais individual e pessoal. E se lhes fosse proposto que ficassem um ano no Haiti? As opiniões eram um unísono: gostariam de ir sim, mas não agora com a idade que tinham. E para além disso não se julgavam capazes de lidar com uma realidade destruída e mortificada. A realidade haitiana era, portanto, o autêntico em directo e quase ao vivo dentro da nossa aula de língua estrangeira. Ainda antes de utilizar material sobre o evento solidário de projecção mundial: *Hope for Haiti now*, os alunos foram desafiados a trabalhar a letra de uma canção dos *Coldplay*. Teriam duas estrofes dessa mesma letra e, sem saberem ainda qual era a canção que estava por detrás da letra, teriam que trabalhá-la de forma cooperativa: a pares, analisariam as duas estrofes e descobririam uma interpretação que pudesse ser reveladora do que se passava no Haiti. Que mensagem era essa que estava subjacente naquelas duas estrofes. Depois de lidos e discutidos os vários comentários, os estudantes ouviriam a canção e esta deixaria de ser apenas mais uma canção que se ouve todos os dias, para ser a canção que lembrava o Haiti, que falava do Haiti. É importante referir que o facto de se decidir trabalhar uma canção que vai ao encontro dos interesses musicais dos estudantes, foi determinante para o trabalho que foram desenvolvendo em aula. A canção *Viva la vida* dos Coldplay seria ainda um documento autêntico que nos ajudaria a rever a voz passiva. A partir dos vários versos da letra seria possível transformá-los para a voz passiva e, posteriormente, reflectir sobre as diferenças entre a primeira construção e a segunda. Mais uma vez, ao recorrer a um documento que os estudantes conheciam do seu quotidiano, estávamos a facilitar-lhes uma ferramenta de aprendizagem: através da canção poderiam reflectir, em

inglês, sobre um dos mais avassaladores acontecimentos do momento e podiam até rever as regras da transformação de uma frase na voz activa para a voz passiva. Claro que ao associarem este item gramatical a uma canção conhecida, ser-lhes-ia mais fácil recordar, a qualquer momento, a voz passiva.

O evento solidário *Hope for Haiti now* seria também trazido para a nossa sala de aula através do *youtube*. A actividade que seria proposta através deste evento seria o culminar da unidade didáctica sobre o Haiti. Depois de lerem sobre o evento e de visualizarem um vídeo com uma participação dos Coldplay, era tempo de debater sobre a intenção deste tipo de eventos. Seriam os ícones da música e do cinema que protagonizavam o evento, neutros o suficiente para estarem a dedicar-se a uma causa? Ou, pelo contrário, era uma forma de assegurar a sua popularidade? Tendo estas e outras perguntas como ponto de partida, houve espaço e tempo para discutir e aceitar as opiniões uns dos outros, ainda que divergentes. Inspirados pela canção *A Message* que os Coldplay trariam para o evento solidário para dedicar ao povo haitiano, os estudantes foram desafiados a escrever, também eles, uma *message* a um dos elementos da turma ou, se assim preferissem, uma *message* para a turma. As *messages* podiam ser anónimas e, seriam, posteriormente postadas no blog da turma para que todos tivessem acesso às mesmas. A ideia de escreverem uma mensagem para alguém da turma ajudaria os alunos a desenvolver as suas capacidades de escrita para um contexto mais informal e familiar (mas igualmente autêntico). Habitados a escrever um texto formal sobre determinado assunto, não lhes era fácil escrever tão informalmente em inglês. Mas este objectivo foi cumprido.

VII - Grupos Pedagógicos na aula de inglês

Para garantir o sucesso das aulas de língua estrangeira e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem de cada um dos estudantes é necessário diversificar materiais, estratégias, abordagens, formas de organização de trabalho. É evidente que se o professor optar por trabalhar constantemente através da formação de grupos de trabalho, ou se julgar mais efectivo o trabalho individual e decidir torná-lo um método recorrente, ou se em todas as aulas os alunos executarem tarefas a pares, qualquer um dos métodos de trabalho referidos, quando utilizado repetidamente, acabará por não surtir o efeito pretendido. No entanto, se as mesmas estratégias de trabalho forem escolhidas com objectivos diferentes e, ao mesmo tempo, adaptadas e variadas segundo as necessidades dos estudantes e do grupo, o processo de ensino aprendizagem é

valorizado e torna-se mais efectivo. Enunciar e explicar cada uma das utilizações das estratégias mencionadas, tornar-se-ia desinteressante. Desta forma propusemo-nos aprofundar de forma mais focada uma das estratégias utilizadas na aula de inglês que, efectivamente, contribuiu para desenvolver as competências necessárias a um processo de aprendizagem mais bem sucedido. Falamos, neste caso específico, da criação de grupos pedagógicos de trabalho com o intuito de colmatar eventuais dificuldades relativamente à aprendizagem da língua inglesa. Assim, e nas tarefas que o professor assim determinasse, os alunos trabalhariam em grupo mas os mesmos seriam criados pelo professor, procurando estimular produtivamente a interactividade (ao equilibrar no mesmo grupo alunos com algumas dificuldades e alunos que tinham um bom domínio da língua) o que deveria tornar-se real para os alunos aquando da realização da tarefa, como uma interacção que exigia não só a comunicação (em inglês) entre os grupos como um equilíbrio de participações de cada um dos membros com o objectivo de cumprir a tarefa em questão. Assim, o contributo de cada um dos estudantes seria valorizado e, com a colaboração do grupo, seria operacionalizado da melhor forma possível (consoante o objectivo a cumprir ou alcançar). Antes de podermos afirmar que a criação destes “grupos pedagógicos” foi eficaz, há que ressaltar que, tínhamos a consciência de que a funcionalidade dos mesmos poderia estar comprometida, caso existissem rivalidades entre os membros do grupo ou caso as participações fossem monopolizadas por aqueles que tinham mais facilidade no inglês. Obviamente, numa primeira fase, os grupos pareciam não ajudar os alunos mais tímidos que, mesmo num grupo reduzido, continuavam a sê-lo. Como gerir então as primeiras incompatibilidades que surgiam na criação dos grupos pedagógicos? A palavra “gerir” seria precisamente a solução para determinar o sucesso de tal método de trabalho. Como gestor que era, cabia ao professor incumbir tarefas e participações equivalentes a cada um dos membros do grupo, colocando a ênfase na tarefa final que teriam que realizar juntos e não no que cada um faria individualmente. Portanto, os estudantes concentrar-se-iam na tarefa e no objectivo que tinham que atingir e, para que tal ocorresse, precisariam de ferramentas como falar em inglês e trabalhar em conjunto. Como gestor, o professor teria ainda que diluir as eventuais dificuldades de integração de cada um dos alunos, tornando-os parte de um grupo, fazendo-os sentir como parte fundamental do grupo. Como dar resposta à necessidade de, sem retirar a individualidade e importância de cada um dos membros do grupo, conferir ao grupo uma identidade global capaz de diluir eventuais fragilidades? As respostas a esta pergunta serão dadas aquando da explicitação de um exemplo

praticado em sala de aula. Mas parte da resposta está em atribuir importância ao grupo em si (dando-lhe um nome, que poderá mesmo ser escolhido pelo grupo de estudantes em questão) e não aos membros que o integram. Ao criarem uma identidade para o seu grupo, os alunos estão a assumir uma atitude de colaboração e de ajuda mútua. Existe ainda uma outra faceta que pode ser acrescentada ao trabalho que se pode desenvolver a partir dos grupos pedagógicos. O trabalho desenvolvido por cada um dos pequenos grupos será mais significativo se for partilhado e discutido com os restantes grupos, criando assim a possibilidade de interacção (mais uma vez em inglês) entre grupos. Talvez seja pertinente acrescentar a este ponto da reflexão, uma das actividades realizadas com a criação dos grupos pedagógicos. O módulo que estávamos a estudar era o módulo 3: *Career Choices*. Assim, um dos conteúdos essenciais e necessários para um futuro profissional seria, precisamente, estar consciente do que era necessário para concorrer a um posto de trabalho, recorrendo a um texto específico para o efeito: “letter of application”. Antes de formar os grupos, seria importante fazer um *brainstorming* sobre o que poderia ser um documento daquele tipo, o que deveria incluir e que objectivo teria. A partir das conclusões e das opiniões a que os estudantes iam chegando, chegar-se-ia à estrutura formal da carta. Mais uma vez, optávamos pelo método indutivo e de descoberta, incentivando os estudantes a reflectir primeiro sobre determinado conteúdo (utilizando os seus conhecimentos prévios e construídos sobre o mesmo), para depois os confrontar com a possibilidade de uma solução. Os alunos experimentaríamos primeiro a estrutura que julgavam ser a mais adequada e só posteriormente chegaríamos à estrutura dita correcta. Seguidamente, era o momento de tentarem escrever um primeiro rascunho da sua letter of application. Como já havia sido explicitado anteriormente, não o fariam sozinhos. Os grupos tinham já sido estrategicamente e previamente formados pelas professoras, de forma a facilitar o trabalho que realizariam em cooperação, evitando que se dispersassem. Cada grupo teria, portanto, que construir uma *letter of application*, com todos os elementos que, em consenso, julgavam necessários. Após concluída esta primeira parte da tarefa, as cartas de cada um dos grupos seriam recolhidas e redistribuídas a um grupo diferente, que se ocuparia da análise e correcção da mesma. Obviamente que, para engrenarem juntos no processo de correcção da carta, teriam que ter algumas directrizes em termos da estrutura formal da mesma. Depois de uma apresentação de power point sobre a estrutura da *letter of application*, os grupos foram então desafiados a corrigir a carta de um dos outros grupos. Utilizando uma caneta de cor diferente seriam livres para assinalar a informação

que estava em excesso, para apontar o que faltava, para fazer comentários sobre o registo da carta e, finalmente, para sugerir comentários com o objectivo de melhorar e completar o trabalho feito pelo grupo em questão. Uma vez que todos os trabalhos seriam alvo de correcções, comentários e críticas, o risco de sentirem o seu trabalho inferiorizado ou julgado era menor. Além disso, todos os estudantes estavam conscientes que as críticas ou comentários tinham como objectivo ajudar o outro a melhorar, a aprender melhor e vice-versa. Depois de feitas as correcções e registadas as devidas conclusões, as cartas seriam devolvidas ao grupo responsável pela sua autoria. Esta tarefa activava as competências de produção escrita de um texto formal, sujeito a regras determinadas (ao nível da organização do discurso, da construção frásica e selecção de vocabulário, entre outros aspectos), de compreensão escrita, de produção e interacção oral e, finalmente, de compreensão oral. A activação das duas primeiras foi devidamente explicitada anteriormente. As competências de produção, compreensão e interacção oral seriam necessárias na discussão entre grupos, aquando da conclusão da correcção de todas as cartas. Cada grupo e cada membro teria que justificar o que tinham assinalado ou escrito e, do grupo alvo, era esperado que comentasse, concordando, discordando ou aceitando. Assim, pode concluir-se que esta tarefa foi realizada de forma progressiva e, nas várias fases da mesma, foram activadas várias competências necessárias na aprendizagem de uma língua, de forma contextualizada. As competências de reflexão crítica e de colaboração foram igualmente integradas na tarefa desenvolvida, tornando-se indispensáveis para a execução da mesma.

VIII - Fazemos publicidade – *Abróchate a la vida* – Criamos anúncios de prevenção rodoviária em espanhol

O texto visual e, em particular, a imagem tornaram-se ferramentas imprescindíveis no processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira. Sendo a publicidade um reflexo autêntico da actualidade do mundo exterior à sala de aula, terá, nas suas diversas formas, o potencial para ser a base para a construção de uma determinada actividade ou tarefa: “el anuncio publicitario es una unidad lingüística cerrada, es decir, que se puede hacer una acotación de los elementos lingüísticos y culturales que se encuentran inmersos dentro del mismo y por tanto convertir este material en material pedagógico” (Arjonilla, 1991: 266).

A última unidade didáctica, sobre a segurança rodoviária, preparada para o grupo de alunos de espanhol do 11º ano tinha, precisamente, a publicidade como ponto de partida e de chegada. Seria o ponto de partida, uma vez que se pretendia que os alunos despertassem para as diferenças entre o tipo de publicidade feito em Portugal e em Espanha e que se consciencializassem do impacto que tem a imagem e o texto visual no seu quotidiano como cidadãos em formação e como estudantes. Depois de construírem as suas reflexões críticas sobre o poder da publicidade e de serem confrontados com anúncios publicitários em espanhol, ser-lhes-ia proposto construir um anúncio publicitário original e esse seria então o ponto de chegada ou, mais especificamente, a tarefa final. Convirá referir que o item gramatical que deveria ser incluído na referida unidade didáctica era o modo imperativo (afirmativo ou negativo). Não podia haver melhor forma de explorar este modo senão através da utilização do mesmo, em contexto, como indispensável para o slogan de um anúncio: “los anuncios publicitarios dan pie a la explicación de determinados aspectos gramaticales de la lengua, tales como el uso del imperativo, de determinadas preposiciones, perífrasis verbales, etc.” (Arjonilla, 1991: 266) Mais uma vez, a regra ou a forma não seriam simplesmente apresentadas aos alunos. Estes seriam confrontados com a mesma a partir de exemplos reais, concretos e contextualizados. Um dos factores importantes aquando da planificação e execução de uma unidade didáctica é o interesse dos alunos. É importante prestar atenção ao que mais lhes interessa em termos musicais, artísticos, que ídolos os fascinam dentro do universo hispânico. Foi precisamente com o intuito de relacionar os materiais seleccionados com o universo de expectativas dos alunos, de forma a permitir-lhes alargar o seu horizonte cultural e linguístico, que descobri online uma campanha de segurança rodoviária espanhola de 2008, protagonizada pelo corredor de fórmula 1 asturiano: Fernando Alonso. A notícia de lançamento da referida campanha estava disponível no site oficial da RTVE (rádio e televisão espanhola) e foi trabalhada com a turma de forma a motivar o grupo para o tema a ser trabalhado. Os alunos tiveram acesso ao título antes de ler a referida notícia: “Fernando Alonso pide precaución a los conductores” para que especulassem sobre o seu conteúdo (actividade de pré-leitura). Á medida que iam lendo a notícia a partir de uma apresentação de power point, era-lhes pedido que retirassem de cada um dos slides a parte da mensagem que consideravam mais importante. Depois de uma breve discussão oral, activando assim a competência da interacção oral, os alunos trabalhariam a pares e teriam, cada um dos pares, uma das dez imagens do decálogo cajastur (uma lista de dez conselhos para os condutores, com uma

imagem simbólica do corredor asturiano) às quais lhes seriam retirados os slogans originais para que, criativamente, os alunos construíssem o seu slogan original para a imagem. Na aula seguinte, os alunos visionariam então um vídeo, onde se incluíam todas as imagens do decálogo acompanhadas do respectivo slogan. Fazendo pequenas paragens, para que os alunos pudessem ler cada slogan e descobrir o que todos eles tinham em comum, chegaram à conclusão que o modo mais utilizado na publicidade e em campanhas deste género era, precisamente, o imperativo. Depois de construírem a regra para o mesmo e de executarem alguns exercícios do manual, estavam preparados para construírem, agora em pequenos grupos, a tarefa final: um anúncio de prevenção rodoviária. Com um pedaço de cartolina preta, giz branco e algumas imagens recortadas de revistas, fizeram os anúncios com os slogans no imperativo. O modo imperativo era, assim, utilizado com um propósito significativo para os alunos e comunicativo e não como um recurso linguístico vago. Sonsoles Fernández alerta-nos para o que acaba de ser referido: “En clases de lengua extranjera no se deben estudiar los verbos o los pronombres, o listas de palabras como contenidos abstractos, sino que se deben trabajar en el momento que se necesitan para utilizarlos en la comunicación” (2003: 173).

Posteriormente, apresentariam à turma o anúncio elaborado, a mensagem que continha e os motivos que os tinham levado a escrever tal mensagem. Expostos os anúncios dos grupos na sala de aula, e para finalizar a unidade didáctica, resolvemos explorar uma canção feita por uma associação espanhola de apoio às vítimas de acidentes de viação que estava incluída no manual. Depois de uma reflexão em conjunto sobre o conteúdo da letra da canção, resolvemos ensaiá-la e cantá-la. Seria uma forma de levarmos a mensagem da importância da atenção e prevenção rodoviária para o exterior da sala de aula. E os alunos fizeram-no quando, entre outras canções, a cantaram na Feira pedagógica do Barreiro.

1.Somos ESAC – Levamos o Espanhol até à Feira Pedagógica do Barreiro - “Portuñol no es Español”

A feira pedagógica do Barreiro tem como objectivo fazer representar os vários estabelecimentos de ensino da zona do Barreiro, desde os Jardins de Infância às escolas com 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. O objectivo deste evento é que as várias escolas estejam presentes, organizando actividades variadas para os que visitam a feira, especialmente direccionadas para os alunos mais novos. Os nossos alunos de Espanhol (de ambos os níveis, 10º e 11º anos) tiveram também uma manhã para partilhar com os

alunos das outras escolas, parte do que tinham vindo a aprender ao longo do ano. Pensámos em cantar algumas canções em espanhol e em construir algumas adivinhas com os falsos amigos para perguntar aos mais pequenos. O objectivo desta actividade dinamizada por ambas as turmas não era proporcionar apenas um momento de entretenimento. O intuito era, precisamente, partilhar com os outros alunos aquilo que já conheciam da língua espanhola, levando-lhes, de uma forma divertida, o lema que há muito se tinha descoberto entre as duas turmas: “Portuñol no es español”. Ao contrário do que habitualmente se julga, o Espanhol é uma língua única e sendo portugueses não significa que saibamos falar espanhol, iludindo-nos pelas aparentes semelhanças linguísticas. Outro objectivo era o de dar a conhecer alguns cantores hispano-hablantes, dando-lhes voz, cantando. Cantar em espanhol era activar também as competências de compreensão e produção oral, uma vez que as canções tinham sido contextualizadas e exploradas em aula (como era o caso da canção “Cambio de Sentido”, que tinha sido trabalhada na unidade didáctica da segurança rodoviária).

IX. A Avaliação: um espelho de muitas faces.

1. Avaliar para melhorar – Inglês

Antes de reflectir de forma mais objectiva sobre o modelo de avaliação que optámos por seguir durante o decorrer do ano lectivo, é importante referir o tipo de reacção que os estudantes tinham no que respeita o papel da avaliação no seu processo de aprendizagem individual. Na turma do 11º ano, nível 7, os alunos não se achavam no direito, ou melhor, não reconheciam como parte do seu processo de aprendizagem o dever de intervir nele, de discutir sobre o que havia sido aprendido e o que podia ser ainda melhorado para se aprender melhor. O seu silêncio e as respostas generalistas, quando questionados sobre o tipo de actividades que mais os ajudavam a aprender, eram reveladores da falta de consciência que tinham ainda sobre o modelo formativo e construtivo da avaliação. No fundo, estavam convencidos que os elementos de avaliação sumativa condensavam a sua prestação. Desta forma, o teste escrito era aquele que consideravam como mais importante e ao qual pareciam dedicar mais tempo de estudo e mais trabalho. Mesmo sabendo que a competência de produção e interacção oral significava 30% da nota final, as actividades que visavam desenvolver e aperfeiçoar as mesmas eram encaradas como menos importantes. A parte formal da língua, a que vulgarmente chamavam gramática, parecia dar-lhes uma certeza do que estava certo ou

errado. Necessitavam que existissem justificações para tudo, fórmulas para tudo. Tudo o que lhes escapava desse controlo mais simplificado e que associavam à parte formal da língua, não lhes suscitava tanto interesse e não parecia despertar-lhes tanta atenção. Quando afirmavam que não sabiam falar inglês, faziam-no como quem achava que nada mais havia a fazer para que a situação se alterasse. Esta passividade em termos de consciencialização do trabalho a desenvolver e da necessária intervenção individual de cada um dos estudantes, fez-nos entender que havia um caminho a construir, colaborante, entre professores e estudantes. Os estudantes precisavam de se sentir responsáveis pela sua própria aprendizagem, deixando de transferir para o professor a responsabilidade pelos seus sucessos, insucessos ou progressos. Mais ainda, os estudantes deveriam sentir-se chamados a participar na avaliação de uma forma reflexiva e crítica. Para que tal acontecesse, tínhamos que investir em momentos específicos para esse fim, de discussão sobre determinada actividade, da efectividade e validade da mesma em termos de aprendizagem. Tendo reconhecido que uma das dificuldades dos estudantes era, precisamente, expressar-se oralmente, insistimos na partilha, em inglês, sobre o que podia ser melhorado. Assim, podemos afirmar que, desde o início do ano lectivo, tentámos construir, sempre em conjunto com os estudantes, um modelo de avaliação formativa baseado nos princípios de continuidade, de progressão e de objectividade. Depois de reflectirmos e discutirmos sobre esta modalidade de avaliação e de termos reflectido a partir de alguma da literatura dedicada ao tema (Baxter, 1997; Prodromou, 1995), concluímos que, ao seguir o modelo formativo de avaliação, dele faria também parte, necessariamente, a componente sumativa da avaliação, bem como a instituição de hábitos de reflexão quotidianos sobre processos de auto-avaliação. Queríamos, assim, encarar os elementos sumativos da avaliação não como meros elementos a somar, mas como pontos de partida para a reflexão no sentido de melhorar futuramente a aprendizagem. O objectivo era, antes de mais, que os alunos entendessem tais objectivos e os entendessem como parte integrante da sua aprendizagem individual. Para nós, a avaliação estava associada a um trabalho de continuidade e de progressão que nos permitiria medir o progresso dos alunos de uma forma mais objectiva, mais focada; ao verificar o progresso na aprendizagem de uma forma regular, ser-nos-ia mais fácil reconhecer as necessidades de cada um dos alunos, ao mesmo tempo que os incentivávamos a fazerem parte dessa verificação da sua própria aprendizagem. Os objectivos estavam definidos, mas teremos conseguido, de facto, basear o processo de ensino aprendizagem na modalidade formativa de avaliação?

Pensamos que, pelo menos parcialmente, conseguimos. No entanto, à medida que os vários períodos lectivos iam decorrendo, reflectíamos sobre o quanto havia ainda a fazer para tornar este modelo verdadeiro para os alunos e para nós. Sabíamos que o primeiro passo para melhorar o processo de avaliação era, precisamente, reflectir sobre o trabalho que ia sendo desenvolvido em aula que inevitavelmente se ia traduzindo nos resultados dos vários momentos de avaliação. Mediante as conclusões a que chegássemos sobre o progresso que tinha sido conseguido até aí, elaboraríamos, em conjunto, estratégias para continuar a aprender mais e melhor. Quando planificámos o ano lectivo queríamos utilizar a avaliação como uma ferramenta potenciadora da acção. Como foi referido por Mckay (2006), queríamos um modelo de avaliação *as-action* e não um elemento separado e independente da prática lectiva. No entanto, a dificuldade estava precisamente em trazer esta “acção” para o contexto da sala de aula, para o contexto real, ou seja, fazê-la existir para além da teoria, implementando-a na prática lectiva de todos os dias. Concluimos então que este processo contínuo e activo só seria possível se tivéssemos o processo de *feedback* como aliado. Na verdade, o nosso *feedback* como professoras era já assumido pelos alunos como algo garantido. Mesmo que de forma inconsciente os alunos atribuíam-nos a nós, professoras, o papel de reagir e de reflectir sobre o seu trabalho. Contudo, dar esse *feedback* aos alunos não era suficiente, era limitá-los, era dar-lhes uma facilidade desnecessária, que em nada os ajudaria senão a manter uma atitude de aceitação e de passividade. Essa reacção em relação ao trabalho de aprendizagem deve constituir-se como uma partilha, num processo de reciprocidade e mutualidade que envolva estudantes e professoras. É necessário, portanto, encarar os estudantes como agentes activos no processo de avaliação e no processo de reacção à avaliação. Tal como afirma Mckay:

Teachers believe it is imperative for students to be actively engaged, and for them to be motivated to do their best work. These kind of factors influence teachers as they undertake classroom assessment. Thus teachers undertaking assessment in the classroom need to adjust to the context of formative assessment and the needs of individuals in the busy-ness of the classroom. (McKay, 2006: 148)

Mckay refere de uma forma bastante explícita os vários obstáculos que o professor terá que ultrapassar para conseguir uma implementação bem sucedida do modelo formativo de avaliação. Os professores centram-se em permitir uma aprendizagem de sucesso para os seus alunos, sentem-se responsáveis por motivá-los para que possam aprender de uma forma vinculativa, facilitando-lhes o sucesso. É precisamente o factor sucesso que desejam ver reflectido nos resultados dos estudantes. Assim, tal como afirma Mckay, os

professores terão que apostar e insistir numa avaliação individualizada dos estudantes, conhecendo-lhes as diferenças, compreendendo as suas necessidades. A avaliação não pode ser generalizada a todos os estudantes. O modelo de avaliação formativa tem que ser ajustável e adaptável a cada um dos estudantes como indivíduos e não apenas como parte de um grupo. Os alunos têm que entender que os professores precisam da sua participação, querem que os estudantes sintam vontade de se incluírem no processo de avaliação do qual fazem parte. Tal como é referido por Baxter:

This involvement cannot only be done once or twice a year. If it is to benefit the student and the teaching programme, we must build this co-operation and responsibility into the foundations of the assessment procedure continuously over the year. This is what is meant by FORMATIVE EVALUATION: continuous mutual feedback. (Baxter, 1997: 72)

É importante referir também de que formas, em termos práticos, se procedeu à implementação deste modelo junto dos alunos. Se os alunos são nossos aliados no processo de avaliação, é necessário que saibam e que tenham consciência de como estão a ser avaliados, com base em que parâmetros. Desta forma, poderão também eles considerá-los de forma crítica, auto-avaliando o seu trabalho e o trabalho dos pares. Um dos instrumentos construídos para avaliar a competência de *oral interaction* foi uma grelha dividida por vários parâmetros específicos, aos quais eram atribuídos níveis de desempenho (descritos de 1 a 5). A grelha de avaliação dividia-se em “content”, “appropriate use of lexical items”, “appropriate use of grammar structures”, “fluency” e, finalmente, “cohesion and coherence”. Desta forma, a avaliação do momento de interacção oral permitia que os alunos não soubessem apenas o que tinham feito mas de que forma o tinham feito. Como podemos ler no CEFRL: “The use of descriptors in this way has become more common in the last 10 years. Experience has shown that the consistency with which teachers and learners can interpret descriptors is enhanced if the descriptors describe not only WHAT the learner can do, but also HOW WELL they do it” (Council of Europe, 2001: 180). Como seria então possível manter este tipo de avaliação nas tarefas de produção escrita que iam sendo realizadas ao longo do ano? Mais uma vez, era necessário construir um instrumento fiável e válido para avaliar cada uma dessas tarefas. Retomemos o exemplo das *short-short-stories* escritas pelos alunos no blog e também discutidas em sala de aula. Era necessário concretizar e especificar os vários parâmetros em que seriam avaliados tanto pelos alunos como pelas professoras. Assim, construímos uma tabela que discriminava: “content”; “language”; “lexis”; “structure and coherence”; “creativity” e, finalmente, “peer assessment”. Este

instrumento ia ao encontro do que era esperado pelos alunos aquando da realização da tarefa e incluía-os no processo de correcção e avaliação dos seus trabalhos e dos colegas, ajudando-os a encarar o mesmo instrumento como um potenciador de uma melhor aprendizagem no futuro, quando realizassem tarefas que exigiam a activação das mesmas competências.

2. Avaliar para melhorar – Espanhol

Ao contrário do que se notava com as turmas de Inglês, nas turmas de Espanhol os alunos pareciam ter já muito presente e activo o seu papel como avaliadores da sua própria aprendizagem. Quando questionados sobre o seu trabalho ou sobre o que eventualmente poderia ter corrido melhor, sabiam apontar o que podia ser melhorado de forma bastante espontânea e oportuna. No grupo do décimo primeiro ano, era fácil reconhecer que os alunos encaravam a avaliação de uma forma espontânea, inevitável e que, em todas as suas formas e momentos, se dedicavam à avaliação de forma equilibrada. Sabiam quanto valia o momento de avaliação de produção e interacção oral, sabiam que havia um teste para avaliar apenas a compreensão oral, um teste escrito, e todos os outros elementos que iam acrescentando com o seu trabalho de todos os dias. Tudo somava para o resultado final. E, mais importante ainda, o resultado final acabaria por traduzir todo um caminho de aprendizagem crescente e progressiva. Trazendo as palavras de Fernández a esta reflexão: “la evaluación formativa es una actividad sistemática y continua integrada en el proceso de aprendizaje que valora el progreso y las dificultades del alumno, así como la bondad del método. El objetivo no es poner una nota sino confirmar o rectificar la metodología y orientar al aprendiz para progresar” (2003: p.198). A verdade é que a avaliação era um esquema muito bem estruturado para os alunos e, pelo rigor que caracterizava este processo, era possível compreender que todos e cada um dos momentos tinham um valor e, por isso mesmo, não se podia abdicar de nenhum. Parece-me agora pertinente referir de que forma pude contribuir para construir elementos de avaliação para ambos os grupos de espanhol, de que forma pude participar e intervir nos vários momentos de avaliação ao longo do ano lectivo. Uma das primeiras tarefas que tivemos que executar foi a elaboração de um teste escrito. Concluída a elaboração do mesmo e, reflectindo em conjunto, sobre as várias partes do mesmo, compreendemos que havia todo um percurso a fazer até construir um teste válido, que realmente testasse o que os alunos tinham trabalhado nas aulas, que não fosse ambíguo. Parecia óbvio que assim fosse, mas, na primeira tentativa

não foi isso que aconteceu. Reflectimos em conjunto com a nossa orientadora sobre as vantagens da avaliação por descritores, sobre critérios de correcção, sobre a consciência necessária das várias competências da língua, sobre a necessidade de ter claro o que envolvia cada uma das mesmas e o que era possível testar em cada uma delas. A avaliação por descritores pautou o nosso ano lectivo e deu-nos uma visão bastante mais clara e rigorosa do processo de avaliação. Se para cada um dos testes que elaborássemos, descrevêssemos níveis de desempenho, seria fácil concluir que estaríamos a aproximar-nos mais de um processo justo de avaliação, e não menos rigoroso, que realmente avaliasse o progresso e o desempenho dos alunos, não o reduzindo às classificações de certo ou errado. A avaliação por níveis de desempenho era a concretização daquilo que, em aula, dizíamos aos alunos, que a avaliação era um processo contínuo, que visava dar aos alunos um panorama do seu desempenho até aí. Dava-lhes um ponto de partida para melhorar, e dava-lhes ainda uma margem para erro. Uma margem que nos daria, a nós professoras, e aos alunos, uma perspectiva muito mais clara e muito mais justa da prestação dos alunos. Pude voltar a construir um teste escrito, desta vez usando a avaliação por níveis de desempenho. De facto, é uma forma muito mais válida de avaliar o progresso, o desempenho, e de corrigir. A parte da correcção é outro elemento que merece a nossa reflexão, se tivermos em conta este tipo de avaliação por níveis de desempenho: a correcção é mais objectiva e, à partida, seja quem for o professor que o corrija, os resultados deverão ser equivalentes (é mais fiável). Pude ainda construir e corrigir um teste de compreensão oral e também tive a oportunidade de avaliar vários momentos de produção e interacção oral. Este último que referi, talvez tenha sido o mais difícil, pelo facto de estarmos a avaliar em directo e no momento. No início, parecia-me difícil avaliar todos os parâmetros (anexo 4) de forma equilibrada. No entanto, e com a prática, este processo foi-se tornando mais natural e melhor conseguido. No momento de produção e interacção oral (que equivalia sempre a uma simulação de uma situação que se assemelhava à realidade, a um *juego de roles*), havia que avaliar a coerência e coesão do discurso, a utilização de elementos morfo-sintácticos, a utilização adequada de léxico, a pronúncia e a fluência. Os alunos sabiam que eram avaliados nesses vários parâmetros e, no final de cada prestação, sabiam a sua nota. O feedback que tinham era praticamente imediato e isso ajudava-os a ter uma noção clara daquilo que podiam ter feito melhor e daquilo que tinham cumprido. A auto-avaliação era concretizada através de um registo escrito, imediatamente após a realização de cada um dos elementos de avaliação: “la autoevaluación y coevaluación

llevada a cabo en conjunto, alumnos y profesor, es la evaluación más formativa, porque desarrolla la capacidad de aprender a aprender, porque se centra en los procesos y porque cree y aumenta la capacidad del alumno para ser responsable de su próprio aprendizaje” (Fernández, 2003: 198) Convirá referir que, em cada uma das unidades didácticas que preparei e leccionei, tive a oportunidade de criar critérios para cada uma das tarefas finais que propunha e que, no final, avaliaria, consoante os critérios que tinha definido. Um dos exemplos concretos que posso dar é precisamente a avaliação dos diários que os alunos escreveram aquando do projecto dos amigos secretos. Os vários elementos que avaliei nesta tarefa de produção escrita dividiam-se em: correcção do conteúdo, léxico adequado, correcção morfo-sintáctica (o uso apropriado de tempos no passado para contar as experiências vividas era o item mais valorizado), ortografia e pontuação e, finalmente, a coerência e o desenvolvimento. Desta forma, foi-me mais fácil avaliar os diários dos alunos, pela objectividade dos vários elementos que avaliaria, pelo uso e atribuição de níveis de desempenho (1-5) nas várias categorias (ver anexo).

X. Celebramos las navidades con los países de Hispano América

Para que se promova a aprendizagem intercultural é preciso conhecer. É preciso conhecer, por exemplo, o que define as tradições e os costumes e é preciso não centrar o nosso conhecimento naquilo que somos. Para que haja consciencialização cultural é necessário querer conhecer para além do que somos, querer conhecer e ousar entender aquilo que os outros são. Foi precisamente isso que tentámos facultar aos nossos alunos na altura do Natal. Não que a aprendizagem cultural deva ser estimulada apenas em dias de festa, apenas pontualmente. Não. Mas deve fomentar-se essa interacção entre culturas sempre que há razões para tal. Todas as razões são válidas. E o Natal era uma razão tão válida como qualquer outra para conhecermos mais sobre o universo cultural hispânico . Não queríamos bombardear os alunos com pedaços de folclore ou cultura natalícia, da qual se esqueceriam assim que a época festiva passasse. Ou, na pior das hipóteses, assim que saíssem porta fora. Queríamos incentivar os alunos a querer conhecer, queríamos questioná-los sobre o que já sabiam, sobre o que queriam partilhar e dar a conhecer aos restantes membros da turma. Facultar-lhes-íamos material e dados não apenas para ampliar conhecimento mas para despertar em cada um deles uma vontade autónoma de querer conhecer. Queríamos que ficassem curiosos sobre o que fosse partilhado sobre as tradições latino americanas e que, por lhes facultarmos as ferramentas para desenvolver esse conhecimento real, olhassem para elas com um olhar

de respeito conhecedor e não de estranheza. Esta actividade seria adaptada a ambos os grupos de Espanhol (ao décimo e ao décimo primeiro anos). Obviamente, era necessário ter em conta os contextos e os níveis diferentes de ambos os grupos. O conhecimento do grupo do décimo primeiro ano sobre os costumes natalícios em Espanha tinha já sido despoletado e ampliado no ano anterior pela professora da turma; quanto ao grupo do décimo ano, esse conhecimento em termos de sala de aula não existia ainda, mas existia indirectamente através dos familiares e amigos que vários alunos tinham tanto em Espanha como nalguns países da América latina. Assim sendo, mesmo os alunos do nível inicial de espanhol não estavam totalmente em branco no que respeitava às tradições natalícias espanholas ou hispano americanas. O trabalho desenvolvido com o grupo do décimo ano passou pela descoberta das tradições natalícias espanholas e, de forma mais aprofundada, as tradições natalícias em alguns dos países do mundo hispano americano, uma vez que estas podem parecer-lhes mais distantes em termos geográficos e, inevitavelmente, dar-lhe uma ideia de distância e de desconhecimento do que aí era vivido e experienciado. Queríamos encurtar distâncias e despertar curiosidades. De formas distintas e de acordo com o universo de cada um dos grupos, assim o fizemos. No grupo de nível inicial, confrontámos os alunos com o que já tinham ouvido sobre o Natal em Espanha, na televisão, nas notícias, ou mesmo através dos seus amigos ou familiares, para depois complementarmos a informação que já detinham. E, no que respeitava às tradições hispano americanas, resolvemos organizar uma forma de interacção em que os alunos trabalhariam por grupos e a cada um dos grupos seria atribuído um envelope (cujo conteúdo só desvendariam depois de o abrir) e a regra era que não poderiam, na primeira fase do jogo/tarefa, dizer aos colegas o que a sorte lhes tinha dado dentro do envelope. Cada um dos envelopes continha várias imagens e informações sobre um dos países da América Latina. Claro que a informação incidia nas tradições e nas festividades natalícias, em factos curiosos. Em grupo, os alunos teriam que discutir a informação e pensar numa forma de a apresentar, oralmente, aos restantes companheiros da turma. Desta forma, a informação que à partida pertencia a um determinado grupo tinha um destinatário muito específico, o grupo maior. Queria que os alunos experimentassem partilhar a informação com os demais. A ênfase da actividade estava na interacção e na circulação de informação e não apenas no conteúdo da mesma. Desta forma, o conteúdo (por ser utilizado com um fim específico) que, obviamente, não era fechado, podia ser complementado com pormenores que já sabiam de antemão, com dúvidas que ampliariam a informação que tinham em sua posse. A

consciencialização cultural estava presente na forma como encaravam a informação sobre os outros países: com respeito, com curiosidade, numa tentativa de compreenderem o que se vivia numa outra ponta do mundo e, quem sabe, encontrar algo que lhes recordasse alguma tradição do seu próprio país. Este contacto cultural serviria para uma consciencialização da existência de traços que identificavam as gentes que habitavam em cada um desses países, com o objectivo de sensibilizar para a consciencialização intercultural. E, além disso, serviria como ponto de partida para uma investigação mais individual por parte de cada um.

Em relação ao grupo de nível dois, o grupo do décimo primeiro ano, a abordagem cultural no que respeita às tradições natalícias teve um enfoque mais produtivo, sendo que os alunos não descobriam (ou relembavam) apenas a informação, como a utilizavam para construir e elaborar determinada tarefa. Depois de uma breve discussão oral sobre o que já sabiam sobre as tradições natalícias hispânicas, houve tempo para trazer para dentro da sala de aula um registo do mundo actual: uma notícia que dava conta de acontecimentos dramáticos que costumavam ter lugar nesta altura natalícia e, este ano, não era excepção. Depois de devidamente explorada e trabalhada a notícia, os alunos foram organizados em pares e como tarefa tinham que escrever uma mensagem natalícia aos governantes do país em questão ou uma mensagem de esperança para aqueles que sofriam na pele os conflitos de ordem política no seu país. As competências de compreensão oral e escrita estariam activas bem como as de produção e interacção, uma vez que, terminada a tarefa, haveria um momento para partilhar as mensagens dos vários pares e comentá-las. Posso concluir que, para além da importância da activação das várias competências da língua nesta tarefa, era importante que os alunos tivessem consciência dos factos nem sempre pacíficos que ainda fazem parte de vários países da América Latina. A verdade é que souberam utilizar a língua espanhola para apelar à paz, para formalmente se dirigirem aos governantes de um país, para transmitirem uma mensagem repleta do verdadeiro espírito da época.

XI. Manolito Gafotas – retalhos literários na aula de Espanhol LE:

Uma das preocupações aquando da preparação e planificação de uma unidade didáctica é a articulação dos conteúdos programáticos e didácticos com o que se passa, em directo, no mundo globalizado actual. Claro que, daquilo que conhecemos e vemos do mundo e da actualidade, convirá filtrar os materiais e os dados que mais interessam aos

alunos e que melhor servem os nossos intuitos didácticos. Na unidade didáctica “enseñanos tu casa” que preparei para leccionar aos alunos do 10º ano (nível 1 de Espanhol) ocorreu-me trazer de volta à sala de aula um personagem da literatura infantil e juvenil espanhola, que já tinha aparecido na altura do Natal, para contar as suas peripécias *navideñas*. A voz de Manolito Gafotas regressava agora através de uma carta onde explicitava as razões que o levariam a mudar de casa. A unidade temática teria como nome: “Manolito Gafotas va a cambiar de casa” e foi a partir da carta que toda a unidade se construiu e se desenvolveu. Ainda que fictícia, a personagem de Manolito Gafotas desinibia os alunos e divertia-os, pela forma divertida e quase insólita como caracterizava tudo o que lhe acontecia. O objectivo ao utilizar a carta era, em primeiro lugar, motivar os alunos para a leitura (desenvolvendo as suas capacidades de compreensão escrita) através de um texto que tinha sido escrito para eles, como turma, e que, no final lhes deixava uma tarefa, em forma de pedido, bastante concreta. A carta de Manolito seria, mais do que um documento para ler e descortinar sentidos, uma ponte didáctica para as actividades que se seguiriam. O registo da carta era informal, também para que os alunos entendessem que Manolito os encarava como companheiros de aventuras e não como leitores distantes. O registo da carta envolvia e prendia a atenção dos alunos, porque queriam saber o que teria acontecido a Manolito e o que seria que, no final, lhes seria pedido. Recorrer a uma personagem já conhecida dos alunos, permitiu que estes encarassem a tarefa que, subtilmente, lhes era proposta no final da carta (ajudar Manolito Gafotas a pôr todos os seus objectos no sítio certo da sua nova casa) como um desafio lúdico que, ao mesmo tempo, os conduziria a uma aprendizagem efectiva de todo o léxico relacionado com a casa. A verdade é que este desafio levá-los-ia a utilizar o vocabulário que fossem descobrindo de uma forma significativa, com um objectivo específico. E é aqui que, mais uma vez, o sucesso do “enfoque por tarefas” nos é confirmado. A língua e as várias peças em que se divide (sejam elas fonéticas, lexicais, discursivas) animam-se e ganham vida se forem utilizadas com um propósito comunicativo e claro. Qual era então o propósito comunicativo inerente a esta tarefa? Era, precisamente, ajudar o Manolito a arrumar a sua casa, completar os espaços vazios da planta da casa deste personagem vivo com as palavras que a recheariam e que a decorariam. Depois de concluírem a leitura da carta os alunos seriam guiados através de algumas perguntas para compreenderem, globalmente, o conteúdo da carta. Posteriormente teriam que descobrir se, na carta, existiria algum tempo verbal que ainda não conhecessem e especular sobre os seus usos no contexto específico da carta; e, em

termos de descoberta de léxico, teriam que sublinhar todos os termos ou palavras que lhes parecessem relacionadas com a casa. A construção de gerúndio foi rapidamente identificada pelos alunos que a associaram a uma ideia de continuidade, de acção prolongada no tempo. Assim, e através do método da descoberta, especularam e reconheceram um novo tempo verbal, sem que este lhes fosse meramente indicado. Tal processo tornou aquele item gramatical significativo, compreensível, uma vez que tinha sido desconstruído e pensado pelos próprios alunos. Ao compreenderem as razões de utilização deste tempo verbal, *ser-lhes-ia*, posteriormente, facilitada a tarefa de o utilizarem em contexto. Depois de analisada mais pormenorizadamente, era necessário concentrarmo-nos na última parte da carta: “El problema chicos, es que la casa está vacía. Y necesito vuestra ayuda para poner todo en su lugar. Me he olvidado de mis gafas en la otra casa”. Dito isto, quais as ferramentas que seriam necessárias para ajudar Manolito a pôr tudo no devido lugar? Se era uma unidade temática nova, os alunos não estavam ainda familiarizados com todo o vocabulário que, eventualmente, seria necessário. Assim, era fácil descobrir o que lhes faltava ainda para poderem cumprir a tarefa sugerida por esta personagem: ampliar léxico, descobrir mais palavras, associá-las às imagens que lhes correspondiam. E foi através de um power point construído a pensar nesta ampliação que os alunos tentavam adivinhar onde seria o lugar das palavras que já conheciam e descobrir qual seria o lugar daquelas cujo significado era ainda novidade. Depois da ampliação de léxico poderiam então completar a planta da casa de Manolito Gafotas, com as respectivas divisões e objectos correspondentes. Teriam como recurso auxiliador, o *power point* com o vocabulário que tinha sido analisado. Depois de nos concentrarmos na parte lexical da unidade, era tempo de repescar o conteúdo gramatical e, desta vez, passar à acção. Aos alunos, *ser-lhes-ia* dado um cartão com uma acção doméstica diferente, a qual teriam que representar através de gestos e, os seus companheiros, teriam que tentar responder à pergunta “qué está haciendo?”. Inevitavelmente e espontaneamente utilizariam o gerúndio para responder à pergunta e, ainda que o utilizassem ainda com algumas falhas na transformação do respectivo verbo para o gerúndio, conseguiam comunicar a ideia esperada. Conseguiam entender a tal continuidade que associavam ao gerúndio. Através da mímica, a continuidade era viva e em directo, estava a acontecer-lhes naquele preciso momento e esse facto despoletava com uma facilidade espontânea, o uso que deveriam fazer da construção de gerúndio. Esta pré-tarefa ou tarefa auxiliadora da tarefa final da aula, ajudaria os alunos a executar com mais facilidade o momento que se seguiria. De forma

breve e simples, e a pares, os alunos teriam que simular uma conversa telefónica em que partilhassem com o companheiro que tarefas domésticas estavam a fazer naquele momento. Aqui, seriam activadas as competências de interacção oral, onde os alunos utilizariam tudo o que tinham aprendido durante a aula de uma forma que decalcava uma realidade quotidiana de todos os alunos: falar ao telefone. Além do mais, poderiam, na simulação, utilizar os seus próprios telemóveis para fazer a chamada, factor que automaticamente os motivaria uma vez que estas ferramentas tecnológicas lhes são indispensáveis e, utilizá-las para aprender espanhol, interessava-os ainda mais, garantindo assim uma aprendizagem de sucesso capaz de ir ao encontro dos interesses e necessidades reais dos alunos.

A segunda parte da unidade didáctica traria para dentro da sala de aula um programa televisivo que, pelo menos na sua versão espanhola, não era ainda conhecido pelos alunos. Antes de descrever de forma mais detalhada as tarefas que constituíram esta segunda parte da unidade didáctica, parece-me pertinente reflectir sobre o peso das minhas escolhas em termos de autenticidade dos materiais, de adequação e encadeamento dos mesmos, permitindo assim (através destes) um contacto mais próximo com a língua e a cultura. Sabia que, em Portugal, era transmitido um programa que reformava e transformava a casa (ou uma parte da casa) de um concorrente que a tal se habilitasse. Para a minha unidade eu precisava que existisse, em Espanha, um programa semelhante, com as mesmas características. Depois de uma pesquisa minuciosa descobri que havia um programa muito semelhante ao “Querido mudei a casa” português que se chamava “Reforma Sorpresa”. Claro que este programa transmitido pelo canal cuatro complementaria os meus objectivos didácticos pela sua actualidade, pela parafernália de possibilidades de actividades que podia construir a partir do mesmo, sempre direccionadas para os conteúdos da unidade didáctica que tinha em mãos. No entanto, o impacto da utilização deste programa televisivo não seria, seguramente, o mesmo se não houvesse essa possibilidade de o associar ao referido programa transmitido na televisão portuguesa. É aqui, através da possibilidade de reconhecer algo que nos entra pela casa todos os dias com um elemento de contornos semelhantes no país da língua que os alunos estão a estudar que, de alguma forma, os aproxima da verdadeira realidade linguística. Afinal os espanhóis apreciam o mesmo tipo de programa de televisão e é tranquilizador reconhecer algo que une a nossa realidade à realidade espanhola. Esse descobrir de gostos e mundos em comum leva os alunos a um contacto muito directo com uma realidade cultural que acaba por ter

aspectos em comum com a realidade que os alunos experienciam em Portugal. Quando existe esse reconhecimento, esse vínculo que, de alguma forma, parece aproximar-nos daquilo que é um país que os alunos estão a aprender a conhecer, estamos no caminho da consciencialização cultural. Adquirir consciencialização intercultural não significa apenas identificar tudo o que é diferente daquilo que somos, mas também reconhecer aquilo que podemos ter em comum, sem deixarmos de ser quem somos. Assim, retirei do site da rádio e televisão espanhola o texto que lançava e descrevia os contornos do programa “reforma surpresa” e trouxe-o para os alunos. Uma vez que o tema da publicidade e do mediático era o que mais me interessava explorar com os alunos resolvi explorar o slogan que apresentava o texto, “un dia basta para rediseñar una vida” para que os alunos pudessem especular sobre o conteúdo do texto. Aquando da leitura do mesmo, pedi-lhes que fossem sublinhando as ideias principais e, quando terminassem, em pares tentassem escrever um slogan para cada um dos parágrafos do texto. No momento de partilhar e de interagir oralmente com as ideias e os slogans dos vários pares, instalou-se uma disputa pela criatividade. Os alunos não só tinham, de facto, compreendido as ideias principais do texto como lhes tinham adicionado o seu cunho pessoal, criando um slogan original para cada uma das partes. Esta actividade abria caminho para a preparação e execução da tarefa final da unidade: imaginarem-se concorrentes para o programa “reforma surpresa” e escreverem, em grupos de três, uma carta que englobasse um pedido detalhado sobre a parte da casa que queriam mudar. Para evitar repetições desnecessárias e para que a tarefa servisse para aplicar em contexto o vocabulário aprendido (e de forma a que este exercício fosse proveitoso para todos) foram distribuídas imagens idílicas de uma parte de sonho de uma casa (um quarto, uma sala, uma cozinha, uma casa de banho), nas quais teriam que se inspirar para fazer o pedido ao programa. Finalmente, depois de concluída a tarefa, com a devida monitorização das professoras uma vez que os alunos não dominavam ainda todo o vocabulário que eventualmente necessitariam, era o momento de redistribuir as cartas pelos vários grupos e corrigi-las. Haveria, assim, um sistema de avaliação interactiva construído, que permitia aos vários grupos dar-se conta das eventuais falhas dos outros, ao mesmo tempo que, com estas, aprendiam.

XII - A voz da publicidade pela voz dos alunos.

1. Reflectir para Criar – *Cautious Love & Cautious Heart*

Celebrating St. Valentine's day

A actividade sobre a qual reflectirei nas próximas linhas foi das mais marcantes pelo impacto que teve dentro da turma (11º ano) e pela projecção positiva que acabou por ter em termos de Escola. Duas semanas antes do dia de S. Valentim (que teria que ser comemorado um pouco mais cedo, pelo facto desta data se fazer assinalar durante o fim de semana) disse aos meus alunos: *I have got a challenge for you*. Foi assim que na maioria das vezes me dirigi a eles quando lhes propunha algo e, na maioria das vezes também, recebia um olhar curioso e expectante do lado deles. Naquele dia, o desafio que tinha para lhes propor era grande e, de algumas formas, igualmente arriscado. Contactadas pelo Serviço de Psicologia e Orientação Escolar (SPO) da Escola, tinham sido pedido que participássemos no Projecto de Educação para a Saúde e que mobilizássemos os nossos alunos para uma actividade de cariz preventivo também na aula de Inglês. Assim foi. Os objectivos gerais desta tarefa prendiam-se com os objectivos do projecto acima mencionado e foram: desenvolver uma actividade em conjunto com os alunos que pudesse integrar-se no PES (Projecto de Educação para a Saúde); reflectir sobre os riscos que o amor não protegido pode trazer, encorajando os outros alunos a desenvolver também hábitos de vida saudáveis e seguros; estar consciente da existência dos vários tipos de doenças sexualmente transmissíveis (como uma consequência do amor não protegido) e estar consciente dos métodos contraceptivos que existem; reflectir sobre a sua atitude relativamente à diferença do outro, aprendendo a respeitar as várias formas que o amor pode ter na pessoa e na opção de cada um (homossexualidade, amor inter-racial etc.). Evidentemente que foi necessário delinear também os objectivos específicos para as actividades a desenvolver na aula de Inglês. Como exemplos de objectivos específicos podemos referir: argumentar oralmente e em inglês a importância de discutir temas como estes, assim como defender opiniões e pontos de vista. Um outro objectivo seria partilhar a informação que tinham descoberto aquando da realização dos vídeos com os restantes grupos. Aquando da elaboração do vídeo era necessário interagir e dialogar em inglês, simulando uma situação comunicativa real. Quanto às actividades para levar a cabo estes mesmos objectivos, destacar-se-iam: a discussão oral sobre alguns dos temas mais controversos, apresentação dos anúncios e explicitação dos motivos para a criação dos mesmos, reflexão em grupo sobre o trabalho realizado e sobre o trabalho que os

restantes grupos haviam realizado. A tarefa final consistia em gravar um anúncio ou um vídeo persuasivo através do qual se transmitiria uma mensagem sobre um dos temas acima referidos. Os vários temas foram sugeridos aos alunos mas estes teriam a possibilidade de os abordar da forma que achassem mais conveniente, explorando e interpretando o tema da forma que achassem mais adequada. A par do vídeo, teriam que criar ainda um poster elucidativo da mensagem presente no vídeo, com um slogan, para que este pudesse integrar uma exposição sobre o tema. Durante o vídeo, os alunos deveriam expressar-se em inglês e tentar interagir uns com os outros o mais possível. No entanto, este objectivo foi flexível e dependia do tipo de vídeo que os alunos optassem por gravar; caso escolhessem gravar um anúncio do tipo publicitário e decidissem que as imagens falariam por si, só teriam que o justificar aquando da apresentação do vídeo. Claro que aqueles alunos que fizessem um esforço por falar em Inglês teriam que ser valorizados. O desafio era este: gravar um vídeo em inglês que veiculasse uma mensagem sobre um dos temas associados ao dia de S. Valentim. O vídeo seria gravado em grupos, que foram formados de forma equilibrada (grupos pedagógicos). O vídeo seria posteriormente apresentado, em inglês, na sala de aula (onde o grupo apresentaria as razões para terem gravado o vídeo, que mensagem pretendiam transmitir e qual a sua opinião sobre o trabalho que tinham desenvolvido como grupo. Para além desta apresentação oral na aula de Inglês, os melhores vídeos seriam posteriormente mostrados no “Dia dos Afectos” (integrado no Projecto de Educação para a Saúde da Escola) às restantes turmas de Inglês do 11º ano da Escola. O desafio foi aceite. Eu diria mais: o desafio foi abraçado por todos os grupos e o resultado posterior seria um reflexo gigantesco do quão longe se pode chegar quando se trabalha em grupo, em sintonia, com empenho. No dia da apresentação dos vídeos ser-lhes-ia entregue (a cada um dos alunos) uma ficha de *self and peer assessment* (anexo 3), para que pudessem reflectir e avaliar o trabalho dos outros grupos, distanciando-se o suficiente para avaliarem também o seu próprio trabalho. Esta tarefa de avaliação permitir-lhes-ia um olhar ainda mais atento em relação ao trabalho desenvolvido pelos outros grupos, de forma a construírem uma crítica construtiva em relação ao mesmo. Este ciclo cúmplice de avaliação que pedia a colaboração e a participação de todos dava voz a cada um dos alunos, mostrando-lhes que também eles tinham uma palavra a dizer sobre o trabalho que tinham realizado e sobre o trabalho realizado pelos seus colegas. O incentivo à reflexão por parte dos alunos, tornando-os protagonistas também no processo de avaliar o trabalho desenvolvido por si e pelos outros, foi gerador de um

debate bastante construtivo e maduro em relação ao que se via e ouvia. Todos os grupos estavam em sintonia e expressaram os seus motivos para a realização do vídeo bem como as reflexões que advinham desse trabalho e que tinham construído em conjunto.

XIII. Mãos colaborativas

1. Partilhar saberes e estratégias como uma forma de aprender mais e melhor

Usando o Espanhol para fortificar laços – O projecto dos amigos secretos.

O projecto dos amigos secretos surgiu com o objectivo sócio afectivo de desenvolver as competências interpessoais entre os vários elementos da turma. A língua espanhola seria, pois, utilizada como um meio para atingir um fim, como uma forma de realizar uma tarefa muito concreta: a de cuidar de um dos elementos da turma, surpreendendo-o com mensagens e textos escritos em espanhol. O objectivo final seria que cada um se aproximasse de um dos elementos da turma, pensando no bem-estar do outro. O projecto dos amigos secretos foi pensado para a turma do 11º ano (nível inicial) cujos alunos me pareciam ser um pouco rivais entre si e talvez até desunidos. A verdade é que numa mesma turma me pareciam existir duas frentes diferentes, que se isolavam por vezes e que até chegavam a debater-se uma com a outra. Parecia-me que lhes faltava algo para serem alunos mais felizes enquanto turma, para serem pessoas mais tolerantes com aqueles com quem partilhavam o dia-a-dia, para reconhecerem a importância e o valor daqueles que consigo estudavam, para melhor saberem ser e estar. Queria que deixassem de partilhar apenas a sala de aula e que passassem a partilhar também aquilo que eram (que era e é muito) uns com os outros e uns para os outros. E que, depois, essa ponte pudesse ser visível na sala de aula também. Propus-lhes um desafio difícil, arriscado e que sabia que poderiam recusar: “O jogo dos amigos secretos” e os olhares foram de desconfiança e de sobressalto. Era muito o que lhes estava a pedir. Que se dessem a alguém e ainda por cima sem rede debaixo do trapézio. Tinham que surpreender o amigo de forma continuada, utilizando a língua espanhola, sem nunca se darem a conhecer. Teriam que investir num dos seus colegas e na sua amizade, às cegas, sem esperar nada em troca. E essa, talvez tenha sido a parte mais dura para os participantes que acabaram por ceder ao meu pedido de “mimarem” um amigo secreto. Durante duas semanas quase todos os alunos se empenharam na concretização deste projecto que era para eles, para todos. O brilho da surpresa e do inesperado que podiam vir de qualquer uma das mãos dos colegas deixava-os expectantes. E deixava-nos, a nós,

partilhar dessa doce ansiedade que era esperar por alguém que viesse cuidar deles, que encontrasse estratégias para chegar até si sem ser visto. Sem ser notado. A alegria quando se partilhava, em contexto de sala de aula, o que se tinha recebido do amigo secreto era pura, desmedida. O projecto estava mais que abraçado. Mas como todos os caminhos que se percorrem, também este teve alguns solavancos. Que foram resolvidos com a maturidade dos alunos e a ajuda da professora Josete Oliveira. Quis a sorte que, precisamente alguns dos elementos da turma que não se davam bem, ficassem juntos na responsabilidade que exigia a tarefa. Não lhes foi fácil. Tentaram, ainda assim engolir as diferenças que os faziam distanciar-se de determinados elementos da turma e fizeram um esforço. No entanto, quando o esforço se ergue de um lado só, não resulta. E houve amigos secretos a desistir do seu amigo e a pedir para mimarem “quem realmente merecia”. Enquanto todo este processo ia decorrendo, os amigos secretos empenhavam-se em propor tarefas e desafios criativos, que os amigos correspondentes realizavam com a alegria que aumentava ainda mais a expectativa sobre quem seria o rosto por detrás de tantas surpresas. Alguns alunos preocuparam-se em ir propondo tarefas que tivessem por detrás pormenores da matéria estudada em Espanhol (como por exemplo dizer um verbo no pretérito indefinido, com o objectivo de ganhar um presente). Os presentes eram dados por “mensageiros” intermédios, que davam rosto ao ainda invisível amigo secreto. Foram escrevendo pequenos diários (em Espanhol) que acompanhavam o caminho que havia de levar ao amigo secreto. No entanto, houve algumas desilusões espalhadas no rosto de alguns alunos. Enquanto alguns amigos secretos se empenhavam em acarinhar o seu rosto amigo, outros nada faziam para se fazerem sentir. E isso ia insinuando alguma tristeza nos olhos de quem, dia após dia nada recebia. Mas os alunos foram mais além do que lhes era pedido e lembraram-se de, para resolver esta situação, pedir às professoras para mimarem mais do que uma pessoa. E assim foi. A corrente estava criada e cada vez mais unida. E no dia em que se revelariam as identidades dos amigos secretos e que se faria a surpresa final, as surpreendidas foram também as professoras que testemunharam um momento de partilha e de cumplicidade único e irrepetível entre os alunos daquela turma. A curiosidade enchia a sala de burburinho, de risos. Quando o inesperado amigo se revelava, a surpresa transformava-se em abraço. Um abraço sentido, agradecido e, por vezes, até chorado. Eram lágrimas de alegria, aquelas. Alegria por descobrirem quem os tinha feito mais felizes nas últimas duas semanas. Alegria por “estarem mais unidos enquanto turma”, como se pôde ler num dos diários. Alegria que reforçava os laços de

amizade já tão fortes entre alguns e deixava nascer alguns mais envergonhados e acautelados. Os amigos secretos partilharam emoções, explicaram o porquê de terem gostado da experiência. As razões da desilusão. E a verdade é que se ouviram também pedidos de desculpa sinceros, vindos do coração daqueles que sabiam que podiam ter feito mais. A sala era pequena para conter tantos abraços, tanta alegria, tanta emoção. A sala era pequena para conter a grandeza dos gestos que cada um tinha ousado ter naquele dia. Ainda que a componente de reforço das competências socio-afectivas entre o grupo tenha tido grande ênfase nesta reflexão, parece-me igualmente importante clarificar e explicitar os vários passos que levaram à construção do diário e os vários momentos em aula que contribuíram para a aprendizagem do espanhol. Em primeiro lugar os alunos tiveram a oportunidade de utilizar a língua espanhola com o propósito de comunicar uma mensagem muito específica aos seus amigos secretos, bem como com o propósito de descrever e de contar o que iam sentindo à medida que a actividade decorria. Utilizar a língua espanhola para escrever algo tão intimista e pessoal como um diário, familiarizaria os alunos com este registo escrito na língua que estavam a aprender. Além do mais, poderiam aplicar o léxico que tinham já aprendido nas unidades anteriores sobre as emoções, a caracterização psicológica e física das pessoas. Poderia colocar-se a questão da dificuldade por parte das professoras em acompanhar as mensagens que iam sendo escritas aos colegas e amigos secretos, mas esta gestão de possíveis erros nas mensagens que iam sendo escritas foi possível uma vez que as mensagens eram sempre entregues a uma das professoras na aula, logo, as mesmas eram lidas e brevemente trabalhadas na aula. Quanto ao processo de produção escrita dos diários, as professoras disponibilizaram-se para acompanhar este processo e, no final, os alunos seriam avaliados nos parâmetros descritos na tabela em anexo (anexo 7) e, os respectivos diários ser-lhes-iam devolvidos para que pudessem confrontar o que havia sido feito com as correcções. Os alunos tiveram ainda oportunidade de interagir oralmente, dando o seu feedback sobre a realização desta tarefa, avaliando-a em conjunto com as professoras.

XIV. Aterrando na Interculturalidade (A viagem a Londres)

1. Somos mais por não sermos iguais.

A possibilidade da viagem a Londres fez os alunos viajarem mesmo antes sequer desta se tornar real. As suas expectativas de experimentar partes da cultura que tinham vindo

a conhecer até então (ao longo do seu caminho como alunos de inglês) alcançavam Nova Iorque. Mas o preço e a distância não nos permitiriam tão altos voos. Estava decretado: iriam conhecer Londres em Março. E a partir do momento em que se decidiu que os alunos que assim o quisessem poderiam desfrutar desta viagem, o projecto para a mesma começou a tecer-se. E esse projecto assentaria na promoção de uma consciência e atitude interculturais:

Visits undeniably provide opportunities for learners to experience and reflect upon what it means to live in another country and to make their own observations, collect evidence and come to their own conclusion. During a visit, provided it is carefully structured, as Byram and others could illustrate (Byram et al., 1994) pupils can discover more about people who live in the other country and how they convey their cultural identity. (Field, 2000: 156)

Como professoras queríamos que os alunos quisessem pensar sobre a capital de Inglaterra não só como um retalho geográfico, mas como um retalho habitado por gentes de muitas culturas, de muitas crenças, de diferença individual que deveria ser encarada como enriquecedora, como ponto de partida para reflexão. Em cooperação com os alunos, construímos objectivos, conteúdos e motivações interculturais para a nossa viagem. Um deles foi, sem dúvida, a oportunidade de experimentar a língua em directo, ao vivo, sem rede. A oportunidade para utilizar a língua inglesa em contexto real: para perguntar uma informação, para pedir uma garrafa de água, para conversar com o recepcionista do hotel. Quisemos que os alunos interiorizassem que o inglês seria praticamente o único passaporte para experimentar verdadeiramente aquilo que, há muito, ouviam e viam em contexto de sala de aula. Construímos um questionário a que chamámos o *Intercultural questionnaire*. A ideia era que, antes da partida, todos os alunos (até mesmo os que não pudessem participar na viagem) explicitassem as suas impressões sobre a cidade que visitariam e sobre as pessoas que nela habitavam; o questionário seria dado aos alunos numa das últimas aulas antes da partida para Londres (antes do final do 2º período) e os alunos seriam desafiados a reflectir sobre as ideias que tinham já construído sobre Londres como uma cidade de mil rostos, feita de história e de cultura partilhada por aqueles que ali viviam, feita de pessoas diferentes e, por essa mesma razão, valiosas pela sua individualidade. O objectivo desta *pre-fieldwork task* era discutir as ideias e opiniões (muitas vezes contaminadas pela negatividade ou positividade dos estereótipos ou baseadas simplesmente num conhecimento limitado) que os alunos teriam antes de conhecer as pessoas que nesse lugar habitavam. Na verdade, antes de serem encorajados a viver um processo de comunicação verdadeiro com aqueles com quem eventualmente se cruzariam, era importante desconstruir tais

ideias e entender as razões que as sustinham. E, partindo dessa consciência estereotipada, seria possível dar espaço para criar um tipo de conhecimento sobre o outro baseado no respeito e na aceitação. O questionário seria guardado pelas professoras durante a viagem, para que os alunos tivessem a oportunidade de contrastar as suas ideias anteriores com aquelas que descobririam à medida que iam vivendo cada um dos dias em terras inglesas, verificando se manteriam essas mesmas impressões ou se, pelo contrário, se disporiam a alterá-las consoante o que fossem experienciando. Um dos nossos grandes objectivos era que os alunos experimentassem e vivessem um processo de descentração e de relativização cultural, numa tentativa de ganhar consciência quanto à forma como perspectivam a realidade, bem como compreender o ponto de vista do Outro que vão conhecer e contactar (Kramsch, 1997: 5). Durante os dias de contacto com a realidade londrina, os alunos seriam ainda desafiados a registar, em inglês, os melhores momentos de cada dia, bem como as suas reacções e descrições em relação aos lugares que íamos visitando. Desta forma, teriam a oportunidade não só de viver cada momento de contacto com a cultura esperada e imaginada como também de reflectir sobre cada uma das actividades do programa da viagem real, tornando-o individualizado e pessoal, tornando-o diferente e único para cada um dos estudantes. A partir destas reflexões quotidianas (que não tinham obrigatoriamente que ser muito longas, mas sim, e principalmente, objectivas) era possível criar uma base de discussão e debate entre os vários estudantes e professores. Reconhecendo o carácter pessoal das reflexões de cada aluno, estas seriam aumentadas e complementadas à medida que iam sendo partilhadas entre todos. O diário de viagem partia de cada um mas tinha uma projecção em termos de grupo. Convirá acrescentar que esta interacção entre os estudantes aprofundaria o desenvolvimento da capacidade de ser e estar em grupo num contexto exterior e estrangeiro à sala de aula. Esta interacção era facilitada pela forma como o grupo estava dividido. Todos os dias, havia dois grupos que tinham duas tarefas distintas: um deles ocupava-se de elaborar questões durante o dia, às quais o outro grupo iria responder. Concretizando assim a interacção entre os grupos, os alunos sentiam que a tarefa que lhes cabia tinha um objectivo muito claro de criar um momento de discussão entre os grupos destacados para aquele dia e, obviamente, entre os restantes alunos. O nosso horário diário era bastante preenchido. Assim, aproveitávamos os momentos de viagem no autocarro para partilhar impressões sobre o dia, para responder às perguntas. Em pequenos grupos era mais fácil incentivar os alunos a partilhar as experiências que iam vivendo e as expectativas que tinham. Considerou-se

ainda fundamental que esta partilha interactiva entre o grupo de estudantes que viajava fosse transportada, aquando do regresso, para a sala de aula, incluindo aqueles alunos que não tinham tido a oportunidade de aterrar fisicamente em Londres. Os nossos alunos tinham esse objectivo muito presente: estavam a trabalhar e a pensar também para os que tinham ficado e, na realidade, essa responsabilidade tinha-lhes sido induzida ainda antes do embarque. Podemos ainda referir que o nosso projecto de viagem não se resumiria aos poucos dias que teríamos para estar em Londres. O nosso projecto tinha sido pensado como um círculo que teria início antes da viagem, para ser continuado e concretizado durante a viagem e para ser concluído na sala de aula. Esta continuação já em terras lusas e passaria por tornar a experiência presente na sala de aula. Uma das formas que encontrámos para o pôr em prática foi, por exemplo, uma discussão preparada em grupos para a qual os alunos teriam que contribuir com as suas ideias prévias, com a sua experiência de campo recente, interagindo com os colegas que não tinham participado e aceitando a curiosidade que eventualmente teriam sobre a viagem e as experiências dos colegas. A actividade realizada em sala de aula após a viagem tinha como objectivo o confronto entre as ideias registadas antes da partida (no questionário que os alunos tinham preenchido) e o registo das impressões após o contacto com a cidade de Londres. Os alunos foram então organizados em grupos, nos quais foram estrategicamente colocados os alunos que não tinham podido participar na viagem, e, com os questionários nas mãos, os alunos concentrar-se-iam apenas num dos tópicos (a comida, as pessoas, a cidade) e, entre si, registariam as conclusões a que iam chegando, tendo a informação inicial como ponto de partida. Posteriormente, era necessário partilhar oralmente as conclusões a que tinham chegado, havendo também tempo para questões por parte dos outros grupos. Foi surpreendente concluir que os alunos que não tinham participado na viagem se integraram nos grupos de trabalho e encararam a viagem dos colegas como uma ferramenta de aprendizagem também para si. Os alunos escolhiam um dos momentos mais marcantes da viagem, ou um dos locais mais apreciados, e descreviam esse momento para quem o não tinha vivido. Os alunos que tinham ficado foram incumbidos da vontade de querer saber mais, de fazer perguntas, de confirmar com os seus colegas aquilo que pensavam. Uma outra actividade pensada com base na viagem a Londres foi o elemento de avaliação oral do 3º período (anexo 5) Tendo como ponto de referência um dos temas que estudaríamos neste último trimestre (O Multiculturalismo), os alunos simulariam uma situação real, imaginando-se a conversar sobre a multiplicidade de culturas que tinham testemunhado em Londres, com

um dos colegas que não tinha ido e que estava efectivamente interessado em saber como tinham vivido os colegas esta experiência.

2. Encenando a Interculturalidade (Portuñol no es Español)

2.1 As mil vozes de uma língua

Num dos seminários de estágio de Espanhol, começaram a programar-se as actividades que seriam desenvolvidas na Mostra Cultural da Escola Secundária Augusto Cabrita. A Mostra Cultural duraria três dias e era um tempo dedicado às aprendizagens realizadas até aí nas diferentes unidades curriculares. Cada uma destas ofereceria uma parte da sua aprendizagem aos outros alunos da escola. O Espanhol não seria excepção. O projecto da criação original de uma peça de teatro surgiu e, inicialmente, parecia um projecto demasiado ambicioso, pois implicava uma grande disponibilidade por parte dos alunos e das professoras. Para que o resultado final fosse bem sucedido, havia que pensar na melhor estratégia de organizar a turma do 11ºH para preparar todos os detalhes necessários para pôr em cena uma peça de teatro. Os alunos mostraram-se bastante receptivos à ideia, quando esta lhes foi proposta e prontificaram-se a trabalhar em conjunto. O trabalho cooperativo foi, precisamente, uma das estratégias basilares do projecto. Este só seria possível se todos soubessem trabalhar juntos, cada um desempenhando uma função diferente mas, sempre, indispensável. Assim, decidimos criar grupos de trabalho diferentes nos quais os alunos se inscreveriam, assumindo assim a responsabilidade de cumprir as tarefas relacionadas com o seu grupo de trabalho mas, ao mesmo tempo, manifestando flexibilidade suficiente para auxiliar os outros grupos, caso tal se justificasse:

El trabajo en grupos en la clase de LE, favorece: el desarrollo de la autonomía personal pues, aun en el caso de actividades más controladas, el alumno tiene la posibilidad de trabajar “a su estilo” y comprobar qué es lo que más necesita y qué es lo que más le sirve, al mismo tiempo que se aprende de los comentarios y críticas de los compañeros. (Fernández, 2003:193)

Os grupos de trabalho seriam organizados da seguinte forma: o grupo dos guionistas seria responsável por escrever a peça; o grupo dos encenadores seria responsável por ensaiar os actores e dar-lhes indicações sobre a melhor forma de representar; o grupo dos actores representaria e teria que aceitar aquilo que o grupo encenador lhes fosse dizendo e indicando; o grupo do cenário teria que tentar encontrar adereços e pensar na melhor forma de os dispor no espaço reservado para a peça, o grupo dos acessórios e da moda que seria responsável por angariar as peças de vestuário necessárias para os

actores e, finalmente, mas não menos importante o grupo da publicidade que se ocuparia da divulgação da peça de teatro, fazendo cartazes e panfletos apelativos. Formados os grupos era tempo de começar a escrever e, depois, a ensaiar. As professoras deram o mote: *Portuñol no es Español* e os guionistas inspiraram-se e escreveram uma peça cómica que jogava com as palavras que são parecidas em português e em espanhol mas que têm significados distintos: *los falsos amigos*. Sendo este um dos conteúdos lexicais já estudados em aula, ser-lhes-ia mais fácil recorrer ao material que já tinham sobre o mesmo conteúdo. Os objectivos para esta actividade eram bastante claros, exequíveis e tinham o enfoque das várias *destrezas*: criar e escrever uma peça de teatro original, onde se recuperariam os conteúdos lexicais relativos aos falsos amigos (compreensão e produção escrita); interagir com a comunidade escolar, mais precisamente com os alunos do grupo de nível I de Espanhol (10ºE), demonstrando que o espanhol é uma língua única, com características próprias que não deverá ser encarada numa perspectiva de facilitismo pelo simples facto de assemelhar-se ao português; representar, caricaturalmente, a imagem que muitos dos alunos portugueses continuam a ter relativamente à aprendizagem da língua espanhola, tornando-a numa mensagem elucidativa das especificidades verdadeiras desta mesma língua (interacção oral); e, finalmente, desenvolver as capacidades de trabalho cooperativo dentro do grupo, criando assim a consciência de que uma actividade deste tipo só seria possível com a colaboração de todos e cada um:

Hacer teatro (...) favorece el desarrollo y la activación de estrategias de comunicación; posibilita el trabajo en grupos mediante la cooperación e interacción de los alumnos (...) todo esto provoca que la motivación sea mayor, que el alumno se implique mucho más en el aprendizaje y en las actividades y, por tanto, en su autonomía. (García & López, 1999: 2)

CONCLUSÃO

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho reflexivo, pude referir algumas das conclusões que o ano de prática de ensino supervisionada me possibilitou. O tema de investigação que escolhi para orientar esta reflexão proporcionou-me o desenvolvimento de estratégias e de tarefas sempre pensadas a partir dos interesses e necessidades dos alunos e, obviamente, trouxe-me alguns dados que me foram fundamentais para a realização deste trabalho. Concluí que os alunos aprendem a valorizar mais o seu processo de aprendizagem quando os projecta para um trabalho que envolve a participação de outros membros, de um grupo. Não podemos esperar que a capacidade de cooperar e de aprender com o outro esteja presente e activa nos alunos se não a trabalharmos, se não lhes dermos as ferramentas necessárias para a desenvolver, se não lhes dermos oportunidade para experimentar trabalhar em conjunto e descobrir as vantagens que advêm desse trabalho. Se lhes dissermos que o trabalho de grupo é útil e que os ajudará a aprender melhor, não vão perceber enquanto não obtiverem resultados positivos dessa cooperação. Mas claro que, se o professor não lhes proporcionar momentos específicos para esse tipo de trabalho, tal sucesso cooperativo não poderá, da mesma forma, realizar-se ou acontecer. Concluí que os alunos esperam/ficam motivados quando... que o professor seja inovador, que traga sempre algo diferente para as aulas. A publicidade foi, sem dúvida, um dos meus trunfos didácticos. Não só lhes foi possível ter uma perspectiva globalizante e crítica da publicidade como influenciadora de massas, manipuladora de acções, como a perceberam por dentro e participaram nela. Construíram e escreveram histórias a partir de imagens, de slogans publicitários e tiveram a oportunidade de construir um momento publicitário deles, único e original. Concluí que esse anúncio que fizeram em grupo só fez sentido porque conheciam os objectivos que existiam em torno na execução dessa tarefa. Percebi que teria sido um fracasso se os alunos não tivessem tido as directrizes correctas. Concluí ainda que a todas as tarefas propostas (especialmente as que são mais inovadoras, ou que implicam um grande esforço por parte dos alunos) deve anexar-se um momento de discussão e de reflexão conjunta, descobrindo o que se aprendeu, descobrindo estratégias para melhorar a partir das falhas. Concluí que o facto dos alunos de hoje em dia estarem tão imersos num mundo que pretende surpreender pelo impacto visual e, consequentemente, inclui a publicidade, leva-os a querer participar nesse mundo, a criar e a aprender a partir desse mundo de uma forma significativa. Ao criarem anúncios

publicitários ou slogans os alunos sentem que são responsáveis pelas mensagens que transmitem ao mundo à sua volta, ainda que o mundo seja, nesse momento, apenas a escola, a turma, a comunidade educativa. Descobri ainda que os alunos dispõem de algumas capacidades associadas às competências interculturais e que as podem experimentar tanto na sala de aula como fora dela. Quando têm a oportunidade de confirmar ou rejeitar expectativas e ideias no país que fala a língua que estão a aprender, e de analisar e reflectir sobre essa experiência essa noção de reconhecimento do Outro é clarificada e ajustada ao que anteriormente pensavam. A maior das conclusões que posso descrever é precisamente o facto de não ter descoberto nenhuma verdade absoluta que me baste para a minha carreira como docente. Descobri que as conclusões não se fossilizam e que a reflexão para descobrir novas conclusões, novas perspectivas, é o caminho para fazer parte de um sistema de ensino de qualidade. Descobri que nunca vou descobrir uma verdade que, por si só, me chegue para justificar a minha profissão. Mas tenho a certeza que o ensino se faz de uma construção sempre intermitente de verdades, de reflexões, de conclusões que se vão mutando consoante o contexto humano com que nos defrontemos. Este ano descobri que todos os alunos podem aprender, mas que nunca aprendem as mesmas coisas, que nunca aprendem da mesma forma. Cabe-nos a nós professores, adaptar o que ensinamos ao que os alunos querem e precisam de aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arjonilla, E. O. (1991). *Lengua y Cultura en la clase de E/LE: el uso de la publicidad*. ASELE, Actas III. Centro Virtual Cervantes.
- Baxter, A. (1997). *Evaluating your students*. Richmond Publishing (*).
- Byram, M. & Carol, M. (1994). *Teaching and Learning language and culture*, 2, 41-60. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, 2, 31-38. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Bordón, T. (). *La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles*, 1, 97-112.
- Christison, M. A. (1990). *Cooperative Learning in the EFL classroom*. English Teaching forum.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, 7, 139-165; 8, 167-177, Clevedon: Multilingual Matters.
- Fernández, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia, Desarrollo por tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Field, K. (2000). *Issues in modern foreign languages teaching*, USA: Routledge
- García C. B. & López M. F. (1999) *La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase*, ASELE, Actas X, Centro Virtual Cervantes.
- Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Pearson Educated Limited.
- Harmer, J. (2006). *The Practice of English Language Teaching*, 3rd ed. Harlow: Longman.
- Kramsch, C. (1997). *The cultural component of language teaching*. British Studies Now, 8. USA.

Llorens, N. V. (2004). *Los materiales para las clases de Español en un contexto multicultural*. Revista Electrónica Internacional: Glosas Didácticas.

Martínez, T. B. (2006). *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2 – LE*. Congreso Internacional de la asociación del Español como lengua extranjera (ASELE).

McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge University Press.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid: Subdirección General de Cooperación Internacional.

Prodromou, L. (1995). *The backwash effect: from testing to teaching*. ELT Journal, v. 49/1. Oxford University Press.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. MacMillan Publishers Limited.

Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.

Spratt, M., Pulverness, A. & Williams, M. (2005). *The Teaching Knowledge Test Course*. Cambridge University Press.

Teeler, D. & Gray, Peta. (2000). *How to use the Internet in ELT*. Pearson Education Limited.

Walker, L. (2008) *The essential guide to lesson planning*. Great Britain: Pearson Education Limited.

Willis, J. (1996). *A framework for Task-based learning*. England: Addison Wesley Longman Limited.

Zarate, G. (1995). *Cultural awareness and the classification of documents for the description of foreign culture*, n.11. Language Learning Journal.

ANEXO(S)

Anexo 1 – Observing classes

Observation task 6 (Scrivener, 1994) – Learners – Class: 11th A

- observing a student's response to one of the activities suggested by the teacher

What is the student doing?

Joana is noting down some of her ideas and opinions about the connection of two different images (thinking if the images can be related or not really and why – image 1 – polar bear jumping to another ice block; image 2 – Hurricane Katrina). When asked by the teacher to share her opinion about it, she states that it was not good enough to be said and she refuses to speak even with teacher's encouragement. She destroys her notes, showing anger, by deleting what was written with her pencil (so that what was previously written could not be read)

Imagining what is she thinking

She is thinking about the possibility of being judged by her colleagues, by the teacher (that she doesn't know very well yet); she is afraid of not being good enough; afraid of making mistakes; she doesn't allow herself to make mistakes; she doesn't want to show their weaknesses to the ones who are with her; she feels she doesn't know how to communicate her ideas in English; she feels frustrated because she wasn't able to do what she was supposed to.

Asking her why she act that way

Joana answered that she was pretty sure that her notes were not good and that she didn't know how to speak. We asked her (teacher Susana and me, since Joana was sitting right behind us) to see her notes and they were quite good. We told her that, that she should have shared her notes and ideas because they were right. She felt quite surprised.

Anexo 2 – Observación de clases

Parâmetros da Observação	Registos				
<i>Calentamiento</i>	La profesora explicita los criterios de evaluación.				
a) Tipo de actividades <i>Equilíbrio entre as 4 destrezas</i> b) Transição entre as várias actividades	<p>Hoja de trabajo – relacionada con la tarea final a realizar por los alumnos.</p> <p>Los alumnos no son confrontados con el subjuntivo, una vez que este modo verbal les surge como algo que tiene sentido y que va a ser útil; la profesora les pregunta sobre la utilización del subjuntivo en la primera situación: ¿Por qué el Subjuntivo? ¿Por qué el Indicativo?</p> <p><u>Respuestas de los alumnos:</u></p> <p>“está à procura” “já encontrou” “é um desejo” “é a realidade” “alguém que não existe ainda”</p>				
Interacção e Dinâmicas de trabalho 1. Alunos-alunos 2. Professora-alunos					
Gestão do quadro	<table> <tr> <td>En la agencia (yo busco a un hombre) Que sea... Que tenga...</td> <td>Al teléfono (he encontrado a un chico) que es... que tiene...</td> </tr> <tr> <td>(SUBJUNTIVO)</td> <td>(INDICATIVO)</td> </tr> </table>	En la agencia (yo busco a un hombre) Que sea... Que tenga...	Al teléfono (he encontrado a un chico) que es... que tiene...	(SUBJUNTIVO)	(INDICATIVO)
En la agencia (yo busco a un hombre) Que sea... Que tenga...	Al teléfono (he encontrado a un chico) que es... que tiene...				
(SUBJUNTIVO)	(INDICATIVO)				
Gestão do Erro					
Gestão de Materiais e Recursos					
<i>Retroalimentación</i> (os alunos recebem feedback pelo seu trabalho e participação)					
Situações inesperadas					
Descrição Reflexões Balanço Geral	<p>Participación de los alumnos en clase: “ todos al mismo tiempo no” “mano levantada”</p> <p>Nota: A todos los alumnos les gusta participar, se interesan, son trabajadores y están seguros de las respuestas que quieren dar. 52</p>				

	<p>Metodología: “sois siempre vosotros que hacéis la regla”</p> <p>La profesora repite las respuestas de los alumnos para que todos oigan.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos reactivan el conocimiento del subjuntivo sin dificultades. <p>Hay varios ritmos de trabajo en el grupo y la profesora está consciente de esa realidad; es precisamente por eso que dice a los alumnos: “quem termina antes pode avançar com os exercícios seguintes”, demostrando que respecta los ritmos de trabajo de los alumnos de forma individual.</p>
--	--

Anexo 3 – Assessing St. Valentine’s videos

<p>Group 1 (Maria Inês, Ivo, Luís, Marta Reis, Ruben Garcia)</p> <p>Video: The three disasters of my life Subject: unintended pregnancy, HIV, prejudice.</p> <p>Main message: the main message is clear: STD’s; unprotected love and its consequences; prejudice. Quite complete in terms of content.</p> <p>Students’ participation: the group participation is very balanced. The students interact and make a huge effort to speak in English.</p> <p>Work presentation: very good. Explained the aims when creating the video.</p> <p>Not so good: sound quality</p> <p>Poster: Creativity (5)</p> <p>Clear message (5)</p>	<p>Group 2 (João Francisco, Ana Balugas, Joana, Mauro, Raquel)</p> <p>Video: this valentine’s day give yourself a gift Subject: cautious love and sex.</p> <p>Main message: protect yourself. The images have the power to “shock” us and make us think. The quality of the video is brilliant.</p> <p>Poster: Creativity (5)</p> <p>Clear message (5)</p> <p>It could have been better if: each member of the group had participated in a more direct way. You don’t speak at all.</p> <p>However: It’s a perfect commercial. The images are explicit and strong but you were careful enough to present and justify it in a very mature and sensible way.</p>	<p>Group 3 (Pedro, Ruben Barata, Alexandre, Diogo)</p> <p>Video: “gay marriage” Subject: respect the difference. Main message: respect gay people.</p> <p>Positive aspect: students’ interact and speak in English.</p> <p>Poster: Creativity (4)</p> <p>Clear message (3) / (4)</p> <p>It could have been better if you have chosen a different way of dealing with this subject instead of making fun of it – it could lead to wrong interpretations.</p> <p>I think that the fact that you fought for your work, stating that you didn’t mean to be misunderstood was very important. You understood the point of view of the class and, even disappointed, you managed to record a second version with a more respectful approach towards difference.</p>	<p>Group 4 (Ricardo Matos, Miguel, Andreia, Marta T.)</p> <p>Video: “it doesn’t matter if he is black or white” subject: interracial love</p> <p>Main message: love and respect each other with all the differences they might have.</p> <p>Positive aspect: students speak and interact in English.</p> <p>Subtitles in English as well.</p> <p>Poster: Creativity (4)</p> <p>Clear message (5)</p> <p>It could have been better if you had better sound quality, aspect that you overcome by adding the subtitles.</p>	<p>Group 5 (Patrícia, Débora, João Carlos, Ricardo Silva, Paulo)</p> <p>Video: “protected love” subject: protected love</p> <p>Main message: protect yourself or you will pay it forward.</p> <p>Poster: Creativity (5)</p> <p>Clear message(subtle and symbolic but clear) (4)</p> <p>It could have been better if each member had participated in a more individual way. We actually don’t know if it was done by one person only, or more.</p> <p>Positive aspect: you worked hard to the final result and that was visible. Brilliant in terms of creativity.</p>
--	---	--	---	--

Anexo 4 – Parrilla de evaluación de la expresión oral



ESAC – 2009-2010 – AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE INTERACÇÃO/PRODUÇÃO ORAIS

[illegible]

Compreensão do enunciado: 5

A -Correcção do conteúdo: 5

B- Léxico adequado: 5

C- Correção morfo-sintática: 5

D- Pronúncia/fluência: 5

E- Coesão e coerência do discurso: 5

Anexo 5 – Outline – Oral Presentations on Multiculturalism – 3rd term

Outline - Oral Presentations – Multiculturalism

After arriving from London and having faced a completely different reality (made of a multiplicity of cultures and identities) students will be challenged to do their oral presentations on Multiculturalism – **London – melting pot or salad bowl?**

Main aims:

1. To develop students' awareness of the difference (as something that is valuable and positive).
2. To encourage students who went to London to interact with the ones who didn't (as a way of involving the group).
3. To improve students speaking skills, having an authentic experience as a starting point.
4. To motivate students to share their experiences in English in a more spontaneous way.

Guidelines – Oral Presentations – 3rd term

1. Students will have 10 minutes to present their works.
2. Each one of the groups will have to choose a specific subject bearing the English multicultural society in mind (e.g. race; food; language; culture; music; publicity; art)
3. You are three friends talking in the school cafeteria about your last trip to London. Your friend(s) that didn't go with you are really interested to know more about London. However, the problem is that you are in the break. That's why your conversation will only have **10 minutes**.
4. You have to decide the subject you are talking about and each one of you will have to:
 - a) State and justify your ideas about London multicultural society.
 - b) State what you have discovered about that particular aspect while being there.
 - c) Remember that you are talking to someone who hasn't been in London (be precise and objective).

- d) The person who didn't go, can't limit him/herself to stare and nod. You will have to ask pertinent questions and share the ideas you have about London and its multicultural society.
- e) **Draw a conclusion** about what multiculturalism can be (according to your personal opinions).

Glossary to use in your Oral Presentation:

- Multiculturalism
- Stereotypes
- Pre-conceived ideas
- To accept
- To ignore
- Respect
- Difference
- Difficulty
- Unexpected

Anexo 6 – Blog – Short-stories

Guidelines for Final versions [short-short stories]

1. Introduction - Paragraph 1 - **set the scene** (who, where, when, what)

1.1 catching the reader's attention, so that he wants to keep on reading your story.

2. Main Body - Paragraphs 2 - 4 - **development**

2.1 consisting of two or more paragraphs in which you develop the plot of your story.

2.2 describing incidents leading up to the main event and the event itself in detail.

3. Conclusion - Final paragraph - **the unexpected end! :)**

3.1 Remember: "the more **unpredictable** your end is, the longer-lasting the impression it will make on the reader"

3.2 **Unexpected doesn't necessarily mean that you have to end your story in a sad way!**

Hello everybody, this is what we have been discussing in class about how to write a short-short story. Hope it is clear! Any doubts, questions, suggestions: e-mail us or **post them** so that everybody can read and help :)

Not Alone (Final Version)

When he arrived from Africa, he was shocked.

He had witnessed to much pain, misery and suffering.

As an american citizen, he was not used to see little kids starving, women and men working and entire day for a bit of food or water.

It was scary to see people dying sick when, in developed countries, there is all the medicine needed to cure them.

He was a normal american person, from Los Angeles, who had been on vacations in Africa.

Obviously, he knew that he would find misery there.

However, when, near a small town, he saw a three years old boy starving, he knew he had to do something. The kid was extremely thin and, through his big and brown eyes, pain was visible

He spent some more days in Africa, taking photos, trying to understand what was happening with those people. How could he help them?

Everybody knows what is happening in Africa. The misery that africans are going through is our fault. Everybody pretends to be concerned, but we only act when we can earn some money or, at least, some popularity with that.

Fortunately, there are always good people.

Back to California, he showed to some friends the photos he had taken in Africa.

Together, they organized a solidarity campaign, by publishing on the Internet the photos which were taken in Africa as well as some detailed accounts that were gathered by him.

Actually, some months after that, their website was famous.

Finally, after one year of hard work, they went to Africa. There, they helped four families.

All this was a start.

They never gave up, they couldn't forget that, while we are comfortable at our houses, having food and water, there is always someone who doesn't have anything. Their main goal was to build a charity institution and a school or an orphanage in a small and miserable village in the heart of Nigeria.

However, that was not possible. Their charity organization never became famous and they never got to be able to help many families or children. Neither the school nor the orphanage were built.

In spite of that, they knew that they were important for someone, because the most important thing is not being famous because we help. The world never got to know that a small group of friends were helping some families in Africa, but those families knew it. And some others could think about those americans as a sign of hope.

João Francisco

Draw a life with the cheapest paint (Final Version)

Once upon a time, there was a little kid whose name was Kajin Abu-dahab. He lived in a very small and isolated village in India. That village was like a single world in that country. They had almost no contact with the outside and they didn't even know the meaning of the word "travelling".

The children used to play games that were invented by themselves like "catching the chicken", "finding an object", etc. The grown up used to work in the fields, taking care of the cattle and other activities related to mother Nature.

Kajin carried something special with him, he was very curious, very aware and pretty smart for a village without any school or any education resource. Kajin used to tell his parents that he felt the need of knowing more than what he had already learned, he was sure that there was much more to learn outside that small world: his village. He believed that there was a treasure of knowledge in the place where the weird human-made flying things (airships), that he used to see very often in the sky, were coming from.

When Kajin reached a higher age, he decided to go in search of evolution and other things that later he will call science. With eighteen years old, Kajin was in France starting a life from the zero.

In the first weeks everything was very strange to him. The cars, the helicopters, the aero planes, the people's clothes, it all was so unexpected and at the same time so interesting for him that he thought: "I will never EVER leave this place!"

But when he entered to school in Bastille, where he started studying Bio-Chemistry, everything got different. The people used to avoid him on the streets, fearing that he was a beggar, a street seller or even a thief, just by judging him for his race and appearance. At school he used to sit alone in the class and he walked alone at school listening to racist comments appealing him to go back to India. But Kajin never surrendered to whole that discrimination and rejection, he was determined to pass by what he called: "a rough ride" ,expecting to bring his family to live better with him in that place.

Along the Bio-Chemistry course he's class mates started to discover how was he inside that "Indian Suit" and they realized that it wasn't so bad, quite the contrary, he was very funny and adept of their customs and fashions. He got so well into his friends group that he got a beautiful girlfriend in no time.

A few years later, when he had finished his course, Kajin found a work in Agroulème as a Bio-Chemist and his girlfriend had found the work of her life: Nuclear searching

on a nuclear power plant in Paris. Sadly their workplaces were too far away from each other, so they had to break up the relation that had extended for two years. Kajin rised very fast on his career and finally he had reached conditions to support his family so he brought them to France.

All different but all equal.


Ricardo Matos

 Sssufima disse...

I like the main idea of your story and how you defend it but I guess you should work more on the ending. It seems to me that it is a little bit short.

Mauro Costa nº19 11ºA

12 DE DEZEMBRO DE 2009 06:39

 English is fun disse...

Hi Ricardo.

Nice story. you can end it in a better way, though.

Filipa Campos

14 DE DEZEMBRO DE 2009 03:11

 11ºA and Teachers disse...

Ricardo, your story is very good. you use words and imagination in a very creative and special way.


I agree with the previous comments: you should develop the last part of your story a bit more.

14 DE DEZEMBRO DE 2009 11:28

 11ºA and Teachers disse...

Marta Arrais

14 DE DEZEMBRO DE 2009 11:28

 11ºA and Teachers disse...

I think that your history is fantastic.
You said a really and important truth.
Your kid has a great heart and we should think like him.

Very good ! :)

Inês Pires

15 DE DEZEMBRO DE 2009 01:30

Anexo 7 – Evaluación – tarefa escrita – “amigos secretos”

Descritores	Correcção do conteúdo					Léxico adequado					Correcção morfo-sintáctica *					Ortografia e Pontuação					Coesão/coerência do discurso/desenvolvimento					total
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nomes																										
Ana																										
Carlos																										
Daniela																										
Diogo					5					5				4						5				4		18,4
Dulcina					5					5				4						5				4		18,4
E. Leal																										
E. Gomes				4					4				3						4				3			14,4
Francielle				4					4				3						4				3			14,4
João Miguel																										
João Pedro					5					5					5					5					5	20
Joelma					5					5				4					4					4		17,6
Lara					5					5					5					5					5	20
Liliana					5					5					5					5					5	20
Luís																										
Neiza					5					5				4					4					4		17,6
Sara																										
Solange																										
Tânia					5					5				4					4					4		17,6
Telma					5					5					5					5				4		19,2
Miguel					5					5					5				4				3			17,6

Anexo 8 – Lesson Plan – Writing our own short-stories



ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTO ANDRÉ





Ano Lectivo 2009/2010


Lesson Plan

Class A	N Ss 24 and 25	Teacher:
Year 11 th	Date 11 th December and 15 th December	Filipa Campos
Level 7	Lessons Number 2	Trainees: Marta Arrais e Susana Gomes
	Lenght 90 minutes + 90 minutes	

Objectives /Aims <ul style="list-style-type: none"> - To improve students' writing skills, challenging them to write a short-short story (implement this task in a progressive way, developing the process of writing itself, rather than simply focusing on the final product) - To engage students in the process of writing in a more motivating way. 	Summary (lesson 1): <ul style="list-style-type: none"> - The power of images: discussion. - Writing task (1st part) Summary (lesson 2): <ul style="list-style-type: none"> - Writing task – <i>short-short story</i> - Reading the stories written by students: <u>Landing in English I</u> - Conclusions: <i>How do we feel about writing?</i>
--	---

Individual work
 Pair work
 Group work
 ☐ Whole class
 Listening activity
 Orally

Specific aims	Interaction Patterns	Strategies and Activities	Resources	Assessment	Time
<p>Lesson One:</p> <p><u>At the end of lesson one students will be able to:</u></p> <p>1. Analyse the image and text of an advertisement with a critical look.</p> <p>2. Discuss orally what are they seeing (when looking at the images) and interpret the possible messages conveyed.</p> <p>3. Write a first draft of their short-short story (using the images as a starting point)</p>	<div> <div> <input type="checkbox"/> Whole class </div> <div>  Individual work </div> <div>  Orally </div> <div>  Individual work </div> <div>  Individual work </div> </div>	<p>Lead – in – Students will be asked what the importance of images is.</p> <p>Activity 1 - Observing</p> <p>Students will be showed some images (some commercials and advertisements) and they will be encouraged to describe what they see, what they are looking at. (This first activity will be very important to engage students in this process of writing even if they don't recognize it as part of it)</p> <p>Activity 2 – Interpreting and Discussing</p> <p>Students will be asked to discuss orally their interpretations and comments on the images.</p> <p>Activity 3 – Step one: Noting down</p> <p>After the discussion part, students will be asked to note down some of their ideas on the images they have been seeing and discussing about.</p> <p>Activity 4 – Step two: Start Writing</p> <p>Students will then be challenged to write a story based on the images they have</p>	<p>Advertisements (UNICEF, UNITED COLORS OF BENETTON, COCA-COLA)</p> <p>Notebook/pencil</p> <p>Blank Sheet</p> <p>Data Show</p>	<p>- Students ' current ability of writing</p>	<div>5'</div> <div>10'</div> <div>15'</div> <div>5'</div>

		<p>seen, based on the ideas they have already written down. (Students will be told that today they will only have a blank sheet and a pencil to perform the next task. Teacher must make them understand that they will be writers and writers are allowed to develop their thoughts and ideas freely, without paying attention to anything else. Students must be creative and try to put their fears of judgment aside)</p> <p>Activity 5 – Writers need Readers</p> <p>When finishing it, students will cover the end of their stories and they will exchange their drafts with the ones from their peers. Having the role of readers now, students must suggest ideas to continue/end the story or even to improve it.</p> <p>Note: Students will be challenged to post their first drafts of the story on a blog created for their class. Each student will have to post, at least, two comments on one of the drafts. Every draft has to have two comments (or more). By doing this, every draft will have comments, suggesting improvements or corrections or even eliciting the most positive aspects.</p>	<p>- SMILES (the teacher will give students some smiles and will tell them that's how she wants them to face writing)</p>		<p>45'</p>
	<div> <input type="checkbox"/> Whole class </div> <div>  Group work </div>		<p><u>Students' Blog:</u></p> <p><u>Landing in English I</u></p>		<p>15'</p>

